



HAL
open science

L'enfant, le langage et l'école. Les nouveaux défis des cliniciens II-Un travail de déconstruction clinique

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. L'enfant, le langage et l'école. Les nouveaux défis des cliniciens II-Un travail de déconstruction clinique. Psychologie et Education, 2014. halshs-02358146

HAL Id: halshs-02358146

<https://shs.hal.science/halshs-02358146>

Submitted on 11 Nov 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.

L'ENFANT, LE LANGAGE ET L'ÉCOLE.

LES NOUVEAUX DÉFIS DU CLINICIEN

II- UN TRAVAIL DE DÉCONSTRUCTION CLINIQUE

Jean-Claude Quentel*

Introduction

Les nouvelles entités qui ont envahi le champ de l'école constituent non seulement des réalités purement sociales, mais elles n'ont aucune consistance scientifique malgré les affirmations de ceux qui soutiennent leur existence et elles traduisent par ailleurs une approche naturalisante qui occulte toute réflexion en termes de processus spécifiquement humains. Il s'agit bien d'une mystification scientifique dont on ne mesure pas encore à leurs justes valeurs les conséquences sociales. Attachons-nous à présent à proposer un autre type d'approche qui restituera une analyse clinique des phénomènes. Pour y parvenir, il nous faut d'abord nous dégager de l'ambiguïté de la notion de « sujet » à laquelle on fait souvent appel. Affirmer qu'on s'intéresse à la position subjective de l'enfant revient à soutenir qu'on ne s'inscrit pas dans une clinique du « symptôme », comme on le dit alors, ou dans une clinique du « regard » et, en dernier lieu, qu'on ne participe pas de l'idéologie du DSM et d'un cognitivisme

* Psychologue clinicien, Professeur à l'Université européenne de Bretagne-Rennes 2, CIAPHS, EA 2241.
Mel : jean-claude.quentel@univ-rennes2.fr Site : www.jc.quentel.com

réducteur¹. Soit ! Toutefois, cela ne suffit pas. Une telle formulation peut se révéler aussi simplificatrice que de tout ramener à une approche naturalisante. Elle est employée la plupart du temps dans un sens tellement large qu'elle demeure non définie ; elle marque simplement son opposition à ce qui apparaît comme la pensée unique contemporaine.

En appeler à la notion de sujet suppose de pouvoir expliquer ce dont il s'agit et à quels types de processus cela renvoie. On sait que, dans le cadre de la psychanalyse, la notion n'existe pas chez Freud. Relativement récente, elle est due à Lacan, chez qui elle a sa pertinence et son intérêt. Dans l'œuvre de cet auteur, il s'agit d'un concept et non d'un mot d'ordre. Il est le produit d'un travail théorique et non pas un simple fanion de rassemblement. En tout état de cause, il ne se réduit pas à une dénomination de caractère humaniste. Le sujet se construit, il s'élabore ; il répond à des processus. Lacan nous dote d'une théorie du sujet qui constitue une avancée de taille par rapport à l'ensemble de la psychologie, laquelle pose d'emblée le sujet sans s'interroger sur ses conditions d'apparition. La psychologie sociale tente ainsi de rendre compte des relations qui existent entre des sujets dont elle ne se demande jamais comment ils sont advenus. Par conséquent, évoquer la notion de « sujet » ou « une position subjective » nécessite d'être en mesure d'argumenter ce que l'on soutient. On ne saurait demeurer dans une sorte de flou conceptuel et s'abriter derrière cette notion au même titre que d'autres s'abritent derrière les tests ou derrière le Q.I. ! Cependant, même lorsqu'on soutient théoriquement son propos en faisant référence à la notion de sujet, la question demeure de savoir si elle est en mesure de rendre compte de tous les problèmes cliniques auxquels les difficultés rangées sous le registre des dys- renvoient. Est-elle suffisamment opératoire, notamment, en ce qui concerne les difficultés de langage de l'enfant ?

Le modèle de la théorie de la médiation, sur lequel nous nous appuyerons ici, répond aux exigences que nous sommes antérieurement données de nous fonder sur la clinique et de refuser en même temps de nous en tenir à des arguments humanistes généraux. Jean Gagnepain a choisi le terme de « déconstruction » pour rendre compte de ce à quoi l'analyse, à partir des différentes pathologies, l'a conduit, en l'occurrence une dissociation de registres de fonctionnement chez l'homme. Freud a utilisé la métaphore du cristal pour faire comprendre que la pathologie produit une analyse. À sa suite, Jean

¹ Autrement dit, l'appel à ce terme « classe » psychologiquement, au sens des sociologues. Cela fait repère dans le champ professionnel.

Gagnepain, prenant en compte aussi bien les pathologies neurologiques que psychiatriques, montrera qu'elles définissent des domaines psychiques distincts, articulés à des processus de natures différentes. La théorie de la médiation se définit dès lors comme une « anthropologie clinique » (1994). Et précisément, Jean Gagnepain est d'abord parti des pathologies qui s'observent dans le langage. Elles l'ont obligé à affirmer, dans la suite de Ferdinand de Saussure, que le langage ne pouvait en aucun cas être considéré comme une réalité hétérogène et qu'il ne devait donc pas être ramené, du point de vue explicatif, à un seul point de vue : il est à « déconstruire »². La question du rapport de l'enfant au langage peut être travaillée à partir de cette déconstruction fondée sur la clinique.

I- LA GRAMMATICALITÉ ET LE REGISTRE DE LA LOGIQUE

Si l'on prétend s'inscrire dans une optique explicative, il n'est plus possible de continuer à parler de « langage ». La notion renvoie à des déterminismes, c'est-à-dire à des ordres de causalité, différents. Incontestablement, le langage suppose des dispositions biologiques et neurologiques ; il peut également s'analyser à partir des lois de la physique. Toutefois, il présente chez l'homme des caractéristiques qui échappent aux sciences de la nature. Certes, il convient de détecter les troubles d'ordre naturel, tels les difficultés de vision et d'audition, les dysfonctionnements dus à des malformations d'organes, etc. Il faut donc s'assurer que l'enfant entend bien, qu'il voit bien ; il peut avoir une fente palatine ou un bec de lièvre... Le « langage » est cependant loin de se réduire à une approche en termes de physique et de biologie. Plus encore, ces approches laissent échapper ce qui fait la spécificité du fonctionnement langagier de l'homme. Elles sont dans l'incapacité totale d'en rendre compte, parce que ce qui relève de cette spécificité se soustrait à leurs lois.

Il y a un siècle que Ferdinand de Saussure a montré que la dimension de ce qu'il a appelé le « signe », dans le langage, avait son ordre d'explication propre. Sans doute son analyse était-elle incomplète, ne faisant par exemple pas la part, dans sa notion d'arbitraire,

² F. de Saussure avait déjà clairement affirmé que le langage ne pouvait être considéré comme UNE réalité scientifique : il l'avait fait éclater en deux registres, la *parole* et la *langue* ; on peut et on doit aujourd'hui aller plus loin dans cette dissociation.

entre ce qui relève du grammatical proprement dit et de la langue³. Il n'en demeure pas moins qu'il mettait clairement en évidence le fait que n'importe quel message se trouve *grammaticalement* structuré. La phonologie structurale précisera cette notion de structuration à propos du son, processus propre à l'homme et relevant donc d'un fonctionnement culturel au sens où il échappe aux lois de la nature et suppose une capacité d'abstraction⁴. Jean Gagnepain, en s'appuyant avec Olivier Sabouraud sur les pathologies aphasiques adultes, précisera les processus en œuvre dans ce qu'il appelle la « grammaticalité » du langage. Les concepts de phonème et de mot, de paradigme et syntagme, ainsi que les axes taxinomique et génératif renvoient, encore une fois, à un fonctionnement spécifiquement humain, auquel les autres être vivants n'accèdent pas, quoi qu'on prétende aujourd'hui de leur proximité avec l'homme. La très grosse majorité des troubles observables dans le langage de l'enfant ne questionnent pas ce registre de la grammaticalité et obligent donc à chercher une causalité autre : les problèmes apparents de construction du message ne sont que la retombée d'un trouble⁵ qui trouve sa difficulté ailleurs que dans le langage.

Cependant, il existe des troubles spécifiques de la grammaticalité, dont l'explication n'est donc pas à chercher en dehors du langage lui-même mais dans son fonctionnement propre. Ces troubles sont repérés depuis fort longtemps et ont été spécifiés par les neurologues et orthophonistes, en ce qui concerne l'enfant, comme troubles « graves » du langage. On parlait alors, de manière impropre, d'« aphasie congénitale », voire d'« audimutité ». Parfois le terme de « dysphasie » était également employé. Depuis une vingtaine d'années, il nous est revenu massivement des USA pour évoquer les troubles importants du langage, dits précisément « spécifiques ». La dysphasie existe effectivement comme réalité clinique, si l'on s'accorde pour la définir comme un *trouble spécifique de la grammaticalité*, c'est-à-dire de l'abstraction nécessaire à la construction du message, au-delà donc de la simple imitation. Toutefois, ce type de trouble reste très rare, alors que la notion a pris chez la plupart des auteurs une acception extrêmement large qui a conduit à la faire valoir parfois pour toute difficulté observable dans le

³ Les exemples que de Saussure nous donne pour démontrer l'arbitraire du signe renvoient en fait à chaque fois à la dimension d'arbitrarité de la *langue*. D'où les nombreux débats, à sa suite, sur cette notion, nécessairement confuse, chez lui, d'arbitrarité...

⁴ Aujourd'hui, la neuropsychologie réduit régulièrement le phonème au son, comme si cette différence n'avait jamais été travaillée. Le phonème ne se prononce pas ; il s'appréhende abstraitement.

⁵ Jean Gagnepain utilise le terme de « trouble » dans un tout autre sens que le DSM : à travers ce concept, il s'agit pour lui de rendre compte de la pathologie en jeu. Il est théoriquement à peu près équivalent à ce que les psychanalystes visent quand ils évoquent une « structure » clinique.

langage, quelle qu'elle soit. Cette dysphasie élargie, qui se traduit par des données statistiques impressionnantes, se fond alors avec une notion sociale qui n'a plus de « spécifique » que le fait d'être spécifiquement repérable dans le cadre de l'école, c'est-à-dire en dehors de tout autre facteur et contrainte sociale que le scolaire et l'importance qu'il confère au langage.

La dysphasie, entendue comme trouble de la grammaticalité est la seule entité, parmi les dys- et autres difficultés d'apprentissage, qui ait une réelle consistance clinique, dès lors qu'on ne dérive pas de la clinique et qu'on n'en fait pas une réalité sociale qui connote en définitive tout problème s'observant dans le langage. Somme toute, la dysphasie a connu ici le même sort que l'autisme : concept clinique, celui-ci se trouve aujourd'hui élargi à nombre de difficultés, d'ordre divers, qui lui font perdre de sa pertinence explicative et ne plus valoir souvent que d'un point de vue social, ordonné exclusivement à des questions de prise en charge et de santé publique. Les Centres du langage, dont les références sont très majoritairement neuropsychologiques⁶, évoquent beaucoup la notion de dysphasie dès lors qu'ils sont centrés précisément sur le langage et qu'ils doivent composer avec une demande sociale émanant de familles pour lesquelles le diagnostic est posé en ces termes avant même qu'elles n'aient été admises en consultation... Cependant, ces centres sont de plus en plus conduits à admettre la fréquence et l'importance de troubles qui ne peuvent dès lors qu'être « associés » chez ce type d'enfants dont les familles, voire les médecins, n'ont voulu « voir » que les difficultés langagières. Autrement dit, ces troubles n'ont ici de spécifiques que d'être traités dans un service qui s'occupe spécifiquement du langage...

Ce registre de la grammaticalité, qui peut par conséquent donner lieu à des troubles réellement spécifiques, est important à considérer, y compris pour des psychologues peu enclins à s'intéresser au champ du cognitif. Il est en effet possible de montrer que si l'enfant dispose de la capacité logique, taxinomique et générative (autrement dit de classification et de quantification, pour prendre les concepts de Piaget) qui est au fondement de cette grammaticalité, son problème n'est pas de l'ordre d'une quelconque dysphasie, pas plus qu'il ne relève du langage dans ce qui fait sa spécificité. S'il produit,

⁶ Mis en place dans le cadre du plan d'action interministériel en faveur des enfants atteints de « troubles spécifiques du langage » et implantés significativement dans des centres hospitaliers régionaux, ces Centres de référence du langage avaient notamment pour objectif de contrer les CMPP, jugés trop « psy » dans leur références et leur fonctionnement. On notera que l'appellation « troubles spécifiques du langage » exclut d'emblée de chercher ailleurs que *dans le langage lui-même* l'explication des difficultés des enfants qui leur sont adressés.

par exemple, des « fautes » de langage, fautes dites de « généralisation » ou, mieux, fautes qui supposent le principe de la quatrième proportionnelle (et donc, grammaticalement, une morphologie⁷), c'est-à-dire s'il produit des énoncés logiques qui ne sont pas conformes au standard de sa langue (sur cette problématique de la faute et la logique qui la sous-tend, cf. Quentel, 1994), il est possible de conclure que son problème se situe ailleurs que dans le langage lui-même et qu'on assiste tout bonnement à la retombée sur le langage de difficultés qui trouvent leur origine ailleurs. Aussi bien ces difficultés observables dans le langage n'ont-elles plus rien de spécifiques : il faut, pour en rendre compte, faire intervenir des processus qui ne sont pas grammaticaux.

II- L'ÉCRITURE ET LA LECTURE ET LE CHAMP TECHNIQUE

Avant de travailler les dimensions du langage qui sont plus familières au psychologue clinicien, arrêtons-nous à cet autre registre, non réductible à la dimension du signe et donc à la grammaticalité, que constitue l'écriture, associée ici à la lecture. L'écriture, au même titre donc que la lecture, peut se comprendre, dans ce qui fait sa spécificité, comme une mise en forme *technique* du langage. Cette position demande toutefois à être clairement précisée. Si l'on s'intéresse à l'acte concret d'écriture, il apparaît qu'il est, très exactement comme le langage, pluri-déterminé. En d'autres termes, le fait d'écrire suppose la mise en œuvre de plusieurs types de processus, relevant de registres de fonctionnement humain différents ; pas plus que le langage, l'écriture ne correspond, du point de vue explicatif, à une réalité homogène. Il ne peut d'abord y avoir d'écriture, au sens strict, que comme production d'un *message grammaticalement* structuré⁸. Toutefois, l'écriture ne se réduit pas à ce seul aspect ; elle est aussi, et dans le même temps, écriture d'une *langue*. On touche alors à la question de l'orthographe, de l'écrit conforme à la langue dans laquelle on s'exprime. On saisit déjà qu'intervient ici une autre nécessité supposant des processus d'un autre ordre encore. Nous les retrouverons lorsque nous aborderons la question de langue. Enfin, dernier point, le fait d'écrire suppose un engagement en termes d'*investissement pulsionnel* de la part de l'enfant. Il lui faut accepter d'écrire, « vouloir » écrire, autrement dit structurer sur ce point son désir. Le problème du message n'est pas propre à l'écriture, puisqu'il relève du dire

⁷ La faute dite, depuis de Saussure, de quatrième proportionnelle répond à une régularisation non conforme au standard de la langue (du type « j'ai perdu », « j'ai li », etc.).

⁸ Tel n'est pas le cas du dessin : lui répond à une production technique d'une représentation qui n'est pas nécessairement structurée en mots et en phonèmes.

grammaticalisé ; celui de l'orthographe ne l'est pas plus, puisqu'il renvoie à la langue et à une conformisation sociale ; enfin, la question de l'investissement pulsionnel dans l'écrit ressortit, elle, aux processus désirants, qui ne se manifestent pas de manière exclusive dans l'écriture. *Spécifiquement*, l'écriture répond à une production technique. Elle suppose un appareillage, lequel varie selon les époques et les situations. Qu'il s'agisse de l'ardoise et de la craie, de la feuille et du stylo, du tableau et du marqueur, du clavier et de l'écran d'ordinateur, voire du doigt et du téléphone portable pour les SMS par exemple, nous sommes toujours en présence d'un dispositif visant une production techniquement analysée. Aussi, l'écriture, envisagée sous cet angle, relève-t-elle des lois de la technique en général ; il s'agit de *produire*, d'artificialiser au sens strict, du message et de la langue. Toutefois, cette production n'est pas simple mise en relation d'un moyen et d'une fin ; elle implique une abstraction, une prise de distance par rapport à la simple praxie et à ce type de lien immédiat entre le moyen et la fin qui définit le geste orienté. Ce point est fondamental. Il permet de comprendre que les considérations actuelles du cognitivisme sur l'importance de la vision ne constituent au mieux qu'une métaphore et au pire qu'une réduction scientifique. La fameuse dyslexie se trouve rapportée par beaucoup à des problèmes de déplacements oculaires qui conduisent les médecins à préconiser, sans recul aucun, des rééducations orthoptistes. Outre le fait que cette façon de comprendre les problèmes renoue avec le fameux paradoxe de l'œuf et de la poule⁹, elle occulte les véritables processus en jeu.

La lettre, pour aller au plus simple, se révèle foncièrement abstraite. Elle n'est pas « vue » ; elle est produite techniquement et donc le résultat d'une analyse abstraite implicite. Telle est la raison pour laquelle nous reconnaissons toujours comme un « p » ou un « a » des graphies de ces lettres très différentes, au point de ne pas « voir », perceptivement, en quoi il pourrait y avoir identité¹⁰. Telle est la raison, également, des difficultés des logiciels de reconnaissance optique de caractères à « lire » l'écriture manuscrite, voire un document mal encré qui ne permet pas de « voir » s'il s'agit par exemple d'un E ou d'un F. L'enfant qui lit, comme celui qui écrit, abstrait. Plus encore, il compose et décompose techniquement, sans en avoir conscience, chacune des lettres en

⁹ Ces mouvements oculaires inadaptés sont-ils en effet la cause ou la conséquence des difficultés de l'apprenant en lecture ?

¹⁰ À l'inverse, nous reconnaissons comme des lettres différentes des graphies très exactement semblables (CHAT, par exemple, écrit en majuscules, avec un H et un A identiques). Nous trouvons régulièrement sur internet des exemples de ce type, assortis d'un commentaire qui insiste sur la puissance étonnante de notre « cerveau ». Comme si la référence au « cerveau » *expliquait* quoi que ce soit de tels phénomènes...

éléments distincts. Ce n'est pas pour rien que l'on a insisté sur les difficultés des « dyslexiques » à distinguer le p et le q, le b et le d, voire le p et le b ou le q et le d. C'est affaire de composants de la lettre (et non de « conscience phonologique », soit dit en passant), donc de décomposition à la lecture, d'analyse et absolument pas, comme on le croit naïvement, de mauvaise perception. Pour faire ressortir ces processus qui sont au fondement de la lecture et de l'écriture envisagées dans leur dimension technique, il faut être en mesure de disposer d'un appareillage conceptuel qui déborde celui de la neurologie. Si le neurologue est compétent pour saisir ce qui dans le cerveau « conditionne », au sens d'un substrat biologique nécessaire, de tels processus, il est totalement incompetent pour expliquer comment l'enfant procède. À cet égard, les efforts, au demeurant remarquables par moments, d'un Stanislas Dehaene (2007) pour nous faire saisir ce qu'il en est des « neurones de la lecture » constituent un non moins remarquable déni de la nature des processus qu'il met en évidence. Comment expliquer, à partir de la « mécanique neuronale », cette analyse abstraite à laquelle parvient tout enfant lisant et écrivant ? Le saut de raisonnement est à l'exacte mesure de l'occultation des processus spécifiquement humains dont il décrit pourtant les effets. L'argumentation de l'auteur est proprement magique...

L'ouvrage de S. Dehaene a toutefois un intérêt non négligeable, outre le fait qu'il analyse parfois finement les effets de processus qu'il ne cesse en même temps de dénier en naturalisant constamment son propos. Il insiste sur le fait que notre cerveau d'homme n'était pas bâti pour produire de la lecture, que rien ne le préparait à un tel exercice¹¹. Passons sur la question de savoir s'il a vraiment existé des sociétés sans écriture... Si l'argument de S. Dehaene selon lequel il n'existe pas de zone spécialisée pour la lecture et l'écriture vaut, alors il conforte d'une certaine façon notre propre analyse qui inscrit la lecture et l'écriture dans la problématique beaucoup plus générale de la technique. Aussi bien, allant à présent bien au-delà de S. Dehaene, nous sommes amenés à contester le fait qu'il puisse y avoir une pathologie isolée du fonctionnement technique qui serait la dyslexie (Giot, Deneuville, Quentel, 2013). Si elle existait vraiment, elle devrait se saisir dans un ensemble plus général qui concernerait les troubles de la technique¹². Pourtant, S. Dehaene retient l'hypothèse de la dyslexie : il la renvoie en fait à des troubles du

¹¹ « Notre cerveau n'est pas fait pour la lecture » (2007, p. 29).

¹² Ainsi en est-il de l'atèchnie, pendant pathologique de l'aphasie, dans un autre registre de fonctionnement humain, à distinguer des apraxies (et *a fortiori* des dyspraxies) : ce trouble affecte l'ensemble des processus techniques chez l'homme et donc, entre autres, l'écriture. Cf. Sabouraud O., 1995, ch. XV, notamment p. 398 et 430-451 ; Duval-Gombert A. et Guyard H., 1994 et Le Gall D., 1998.

« traitement des sons du langage parlé »...¹³ Nous sortirions donc de la lecture, saisie dans sa dimension proprement technique, pour en revenir au registre du signe.

III- LE DISCOURS ET L'ORDRE DU DÉSIR

Jean Gagnepain a proposé d'appeler « discours » cet autre registre du langage qui se trouve porté par la problématique du désir et de la satisfaction. Autant dire que nous entrons ici à la fois dans le champ privilégié du psychologue clinicien et dans un registre qui se trouve totalement forçlos par les travaux neuropsychologiques. Certes, le cognitivisme s'est aventuré du côté de l'émotionnel, redécouvrant en partie ce qui a été travaillé depuis des décennies, pour nous faire valoir en définitive la notion quelque peu caricaturale de Quotient émotionnel. Aux yeux des neuropsychologues, nous abordons ici un champ qui n'a pas vraiment de rapport avec les processus en jeu dans le langage, lesquels ne peuvent être pour eux que cognitifs, et surtout nous entrons dans un champ qui n'a — toujours à leurs yeux — plus rien de scientifique. On connaît les critiques dont sont l'objet la psychanalyse et la psychologie clinique en général. Elles se résument au point suivant : ces disciplines prétendent faire valoir un registre qui contrevient en fait à « l'objectivité scientifique » et qui nous renvoie à une époque révolue de croyances et d'obscurantisme. Seule l'objectivité compte. Le scientisme est ici à son comble, puisqu'il s'agit en dernier lieu, à l'instar des sciences de la nature, de « désanthropomorphiser » l'homme, c'est-à-dire de tenter d'éliminer dans l'approche qu'on en a toute part de subjectivité. Ce qui revient de manière paradoxale à évacuer l'objet même qu'on se donne (et à se faire disparaître soi-même dans l'observation)...

Cette visée scientifique confond plusieurs registres. Elle ne fait d'abord pas la part de l'objectivité et de l'objectivation, sachant qu'il ne peut s'agir scientifiquement, quelle que soit la discipline, que d'une *démarche* d'objectivation et que l'on n'obtient jamais les choses telles qu'elles seraient en elles-mêmes. Elle confond ensuite l'objectivité avec la vérité et, par ailleurs, avec le consensus. La *vérité* est bien ce dans quoi les psychanalystes et les psychologues cliniciens sont d'abord plongés. Elle n'a rien à voir avec l'objectivation, puisqu'elle met en œuvre la problématique désirante. Est vrai ce qui vaut pour tel homme, ce qui compte à ses propres yeux. Il s'agit toujours d'une

¹³ Cf. 2007, déjà p. 30, puis 314 et sv. Le problème est donc renvoyé du côté de l'analyse phonologique et de la fameuse « conscience phonologique ». « Un déficit qui semble restreint à la lecture serait, en réalité, engendré par de subtils déficits de l'analyse des sons du langage parlé » (*op. cit.*, p. 315).

construction dont les psychanalystes, qui évoquent ici une réalité psychique, affirment avec raison qu'elle est « fantasmée »¹⁴. Cette dimension de l'humain, qui s'origine dans les pulsions et dans la recherche de satisfaction, ne peut pas ne pas être prise en compte ; elle fait partie du fonctionnement de l'homme et, nous allons le voir, elle participe de son langage et de ses apprentissages. Aussi bien, faut-il être en mesure d'en rendre compte au lieu de faire comme si elle n'existait pas : il est possible, et même nécessaire, d'opérer une démarche d'objectivation de cette vérité que recherche l'homme. On doit se demander, autrement dit, quels sont les processus dont elle procède. Telle est la tâche à laquelle s'est attelée notamment la psychanalyse ; il s'agit pour elle d'essayer de comprendre, clinique à l'appui, comment fonctionne l'homme de ce point de vue.

La problématique désirante investit la totalité du champ de l'humain, y compris d'ailleurs la démarche scientifique¹⁵. Tout pédagogue connaît son importance. Il sait qu'il n'enseignera à un enfant que s'il parvient à susciter en lui le désir d'apprendre. Il n'obtiendra rien s'il agit « contre » l'enfant, s'il ne met pas en branle en lui sa curiosité et donc la problématique de la satisfaction. L'éducation dite nouvelle se fonde d'abord et avant tout sur ce registre de processus. Parler, pour revenir plus particulièrement au langage, suppose non seulement de structurer grammaticalement son dire et de techniquement travailler la lecture et l'écriture, mais encore de structurer son désir pour « vouloir » parler, et du même coup s'autoriser à parler. Et ce qui est vrai du langage est vrai des apprentissages en général. On comprend que des psychanalystes lacaniens, confrontés aux difficultés de certains enfants, aient pu soutenir que ceux-ci « n'en veulent rien savoir du savoir ». Certes, l'expression est paradoxale et elle joue sciemment de l'ambiguïté du verbe savoir. Il n'en demeure pas moins qu'elle traduit la problématique de nombre d'enfants, rencontrés dans les RASED et les consultations, c'est-à-dire dans des conditions dont les chercheurs de laboratoire se refusent l'accès.

C'est incontestablement la psychanalyse qui nous a le plus appris sur ces difficultés et sur ce registre du langage que nous désignons donc ici du terme de discours. « Désirer » parler est une condition essentielle (mais non suffisante, on y insistera) pour un enfant pour entrer dans le langage et pour s'exprimer. Pichon, l'un des maîtres de Lacan,

¹⁴ Elle est « fabulée », si l'on préfère. On touche ici dans le langage au registre de la fable.

¹⁵ Il faut donc travailler nécessairement sur sa propre implication désirante lorsqu'on prétend avoir une démarche scientifique. Bachelard l'avait bien compris, qui sous-titrait son ouvrage majeur sur *La formation de l'esprit scientifique* « Psychanalyse de la connaissance objective » (1938).

évoquait une fonction « appétitive » : il faut, soutenait-il, que l'enfant appète le langage, qu'il en ait l'appétit. En fait, qu'il s'agisse de langage ou de n'importe quel autre registre de comportement, les processus en jeu concernant la structuration du désir fondent, pour l'enfant comme pour l'adulte, un fonctionnement *paradoxal*, en ce sens qu'il est empreint d'une contradiction. Il suppose en effet de s'empêcher implicitement d'aller droit à la satisfaction de la pulsion, de marquer par conséquent le désir d'une forme de restriction — ou mieux de négativité — tout en visant sa réalisation, de manière antinomique, par une voie détournée. Les philosophes moralistes avaient déjà saisi l'essence de ce processus ; la psychanalyse va lui conférer à partir de l'expérience de la cure un statut qui le sort de la simple spéculation. Freud a nommé « refoulement » cette forme d'obstacle, de limitation, que l'homme se donne à lui-même dans la réalisation de son désir ; le refoulement constitue pour lui un processus général, dont on peut dès lors dire qu'il est anthropologique. Lacan évoquera plus explicitement encore un « manque » structurant véritablement le désir, là où J. Gagnepain parlera d'une « abstinence ». Il s'agit toujours de ne pas s'en tenir à l'immédiat de la satisfaction pour la rendre, marquée du coin de cette forme distance, légitime et tolérable à ses propres yeux.

S'exprimer, par le langage ou par tout autre moyen, suppose donc de s'empêcher inconsciemment de tout dire, donc de se taire au moins en partie. L'enfant relevant d'une structure névrotique peut du coup être conduit à très peu parler, voire à ne plus parler du tout dans certaines formes de mutisme. Il s'empêche inconsciemment de s'exprimer et les effets sont évidemment immédiats sur son comportement en classe et sur ses apprentissages. Freud parlait dans ce cas d'inhibition. Le langage, en tant que tel, n'est aucunement ici le problème. Ce que ne peuvent donc comprendre les neuropsychologues. La psychanalyse, la première, a montré que ce processus de refoulement rendait par ailleurs possible la dimension de l'interprétation : le non-dit se lit en creux, en négatif, à travers ce qui se dit. Surtout l'enfant aura, si on les lui donne et si l'on est attentif à autre chose qu'à son langage, d'autres moyens de s'exprimer. Aussi bien, le travail du psychologue consistera à libérer cette parole qui est retenue ; il consistera à permettre à l'enfant à s'autoriser à parler et ne plus vivre l'angoisse qui le tirillait à la simple évocation du fait de s'exprimer. Nous sommes ici à 100 lieues des procédures de remédiation cognitive et de la recherche d'une efficacité purement intellectuelle. Il faut souligner à quel point ce type de difficulté, qu'on retrouve majoritairement dans les consultations à partir des difficultés scolaires, fait

radicalement obstacle à la recherche de performance et au scientisme des nouveaux spécialistes de l'école.

IV- LA LANGUE ET LA PROBLÉMATIQUE IDENTITAIRE OU SUBJECTIVE

Le dernier registre que la théorie de la médiation met en évidence dans le langage, à partir de la clinique, est celui de la *langue*. Il concerne *l'usage* qui est fait du langage, dans un cadre familial et social précis. L'enfant apprend en fait la langue de son entourage, au même titre qu'il apprend tous les usages de sa société. Elle n'est qu'une des façons de s'initier à la société dans laquelle il vient s'inscrire à travers ceux qui le portent socialement et psychologiquement. La langue n'est donc pas à confondre, dans les processus qu'elle suppose, avec la grammaticalité, mais pas plus avec l'écriture et avec le discours. Ces différents registres du langage (que Jean Gagnepain a appelés « plans ») interviennent ordinairement tous ensemble, dans n'importe quel acte concret de langage. Ils renvoient néanmoins à des processus différents, que les pathologies observables à partir du langage obligent à distinguer.

De la langue, et notamment du rapport de l'enfant à la langue dite « maternelle », le psychologue a beaucoup à dire. Toutefois, sur cette question, il a aussi à apprendre du sociologue. Sans nul doute est-ce ici l'ouvrage, déjà ancien, de Bourdieu (1982) qui propose la réflexion la plus approfondie sur le langage envisagé du point de vue de la sociologie. On y apprend notamment que la langue est une affaire de relation, certes, mais d'abord de relations sociales et donc de positionnement social. Elle constitue à cet égard un « marqueur social » particulièrement important, s'ordonnant nécessairement à des relations de pouvoir. Contrairement aux pragmaticiens qui font beaucoup parler d'eux aujourd'hui dès qu'il s'agit de langage, Bourdieu insiste sur le fait que le pouvoir dont il est question ne réside pas dans les mots eux-mêmes, mais chez celui qui les profère. Si dire, de ce point de vue, revient incontestablement à faire (socialement), c'est dans la mesure où la langue n'est qu'un des vecteurs à travers lesquels s'affirme et se négocie du statut social. En d'autres termes, elle est l'objet d'enjeux sociaux et représente une forme de capital « symbolique » qui « classe » socialement. On sait combien cette problématique sociologique traverse l'école, dans la mesure où tous les enfants n'y arrivent pas avec le même capital et ne se trouvent donc pas d'emblée sur un même pied d'égalité. Socialement, certains enfants font le grand écart entre la manière de parler qui vaut chez eux et celle qui leur est proposé à l'école. Cette problématique

sociologique est également occultée par ceux qui ne veulent voir dans les difficultés du langage que des « troubles spécifiques du langage oral » ou « du langage écrit » (cf. déjà Ringard, 2000).

Le psychologue en milieu scolaire ne peut ignorer que l'enfant traduit dans sa manière de parler, dans ses usages linguistiques, son appartenance à son milieu social ou à une communauté ; elle reflète les usages en vigueur dans sa famille. Il lui faut prendre en compte cette dimension du langage, même si ce n'est pas spécifiquement son champ de compétence. Il peut toutefois creuser une question afférente qui est déjà pour partie travaillée par le sociologue, à savoir celle de la problématique identitaire. La langue, nous dit en effet le sociologue, traduit les *appartenances* sociales de celui qui parle, mais surtout elle contribue à forger son identité. Le psychologue en traitera, quant à lui, sous l'angle de la « subjectivation » de l'enfant, pour reprendre le fameux terme que nous avons longuement évoqué. Une autre manière de cerner l'enjeu que représente la langue revient d'ailleurs à se demander *qui* parle et *à qui*. Assurément, la langue suppose de s'inscrire dans de la relation, mais elle oblige plus précisément à se situer dans un rapport d'altérité qui va engager des processus implicites d'un tout autre ordre que ceux que nous avons antérieurement travaillés. Ces processus ne relèvent pas de la cognition, de la connaissance qu'on peut prendre du monde ; ils n'ont rien à voir avec le langage pris dans sa dimension spécifique de grammaticalité. Ils rendent compte de la manière de se positionner dans un rapport intersubjectif, lequel ne se résume pas à de simples interactions visibles. En d'autres termes, la problématique de la langue va conduire à interroger la place prise par l'enfant, et surtout la place qui lui est accordée par l'adulte. Le moteur de l'apprentissage de la langue, à quelque niveau qu'on la prenne, ne se situe pas dans la langue elle-même, mais dans les modalités relationnelles à partir desquelles l'enfant s'en saisit. Certains, telle Laurence Lentin déjà, ont pu s'imaginer que l'enfant devait épouser par étapes progressives, identiques pour tous, les complexités syntaxiques propres à sa langue. Il n'en est rien. Son rapport à la langue est directement fonction du type de relation dans lequel il s'inscrit : les subtilités de la langue prennent sens dans ce rapport ; elles s'éclairent à partir de ce qui se joue pour lui dans la relation. Le psychologue sait pertinemment qu'il est renvoyé ici à la façon dont l'enfant se trouve « porté » psychologiquement par ceux qui l'éduquent, d'abord ses parents, bien évidemment, mais également ceux qui agissent auprès de lui par délégation, et notamment ses maîtres d'école. Ce qui, soit dit en passant, soulève le problème du

dispositif institutionnel et des moyens donnés aux professionnels de l'école de le questionner et d'interroger en même temps leurs propres rapports contre-transférentiels aux enfants qu'ils ont en charge. Sans doute le psychologue en milieu scolaire est-il contraint par le cadre dans lequel il intervient, qui limite nécessairement son investigation : c'est d'abord à l'enfant qu'il a affaire, à travers l'élève ; le parent n'est appréhendé, lui, qu'en tant que parent d'élève. Il peut y avoir débat sur ces questions, mais le psychologue se trouve néanmoins conduit bien souvent à interroger la façon dont le parent inscrit cet enfant dans son histoire et l'investit affectivement. Domaine aujourd'hui banni et donc quasi interdit au psychologue clinicien sommé de s'en tenir à l'efficiace de l'élève et à son évaluation.

Envisagée sous l'angle de la pathologie, c'est la problématique de l'autisme et de la psychose qui oblige à comprendre que la langue n'est finalement jamais une affaire de mots, mais bien de relation, d'intersubjectivité. « Pourquoi sont-ils muets ceux qui ne le seront plus après un traitement qui ne s'occupait pas des mots ? », questionnait très opportunément F. Dolto, dès 1953 (Actes du Congrès de Rome, p. 224). Tant que l'on s'en tiendra aux seuls mots, on s'interdira de permettre à l'enfant de se frotter à la langue et on renforcera même le symptôme. Il faudrait par ailleurs insister sur le rapport particulier que l'enfant entretient avec la langue : elle est toujours pour lui « langue maternelle », dira Jean Gagnepain, contrairement à ce qui se passe chez l'adolescent. Il ne fait que s'en imprégner et ne peut encore, contrairement à l'adolescent, la relativiser et l'altérer en se l'appropriant véritablement (Quentel, 2011, p. 47 et sv.). Cette particularité de l'enfant dans son rapport à la langue renvoie à la spécificité de son statut, non pas socio-historique, mais anthropologique. Question discutable, mais qu'on s'imagine souvent aujourd'hui avoir définitivement réglée en faisant de l'enfant un « individu » au même titre que n'importe quel autre individu, ne se spécifiant par conséquent d'aucune manière, sinon par le traitement politique dont il est l'objet. Ce qui revient ni plus ni moins qu'à lui voler son enfance et à refuser d'assumer sa responsabilité d'adulte à son égard (Quentel, 2009).

C'est toutefois un autre débat qui s'ouvre ici, débat fondamental puisqu'il détermine les attitudes éducatives que les adultes vont prendre vis-à-vis de l'enfant, aussi bien d'ailleurs les parents que les enseignants.

Bibliographie

Actes du Congrès de Rome, *La psychanalyse*, 1953, 1, *Sur la parole et le langage*, p. 159-255.

Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1938, 12^e éd. 1983.

Bourdieu P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

Dehaene S., *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007.

Duval-Gombert A. et Guyard H., Du pied de la lettre au pied de nez, in Gagnepain J., *Pour une linguistique clinique*, Rennes, PU de Rennes, 1994, p. 225-290.

Filjakow J., Dyslexie : le retour, *Diversité. VEI Enjeux*, n° 126, septembre 2001, p. 148-165.

Gagnepain J. (1994), *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, Matecoulon-Montpeyroux – édition numérique, 2010. <http://www.institut-jean-gagnepain.fr/téléchargement/>.

Giot J., Deneuille A., Quentel J.-C., La dyslexie, préoccupation sociale ou scientifique ?, *Le français dans le mille, Les Miscellanées*, 2013, p. 11-24.

Le Gall D., *Des apraxies aux atechnies. Propositions pour une ergologie clinique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Quentel J.-C., La « faute » et sa logique dans le langage de l'enfant, *Glossa*, 1994, 39, p. 4-13.

Quentel J.-C., L'enfant et l'éducation chez Marcel Gauchet et chez Jean Gagnepain, in Gauchet M., Quentel J.-C., *Histoire du Sujet et théorie de la Personne. La rencontre Marcel Gauchet – Jean Gagnepain*, Rennes, PU Rennes, 2009, p. 215-237.

Quentel J.-C., *L'adolescence aux marges du social*, Bruxelles, Yapaka.be, 2011, Collection Temps d'arrêt, et Paris, éd. Fabert.

Ringard J.-C., À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique, février 2000, <http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>

Sabouraud O., *Le langage et ses maux*, Paris, O. Jacob, 1995.

Saussure F. (de), *Écrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 2002.

Résumé

L'école s'est ralliée à l'idéologie dominante actuelle qui fait prévaloir les exigences de performance et d'évaluation des compétences. Il s'agit dès lors pour le psychologue de savoir de quelle manière il lui est possible, face au rouleau compresseur du néolibéralisme, de préserver une approche clinique. L'approche que nous privilégions ici, en nous fondant sur les travaux de Jean Gagnepain, conduit à une « déconstruction » clinique du langage. Elle permet de distinguer en son sein quatre registres différents qui constituent autant d'angles d'attaque de la question. L'article les passe en revue, du point de vue du psychologue. Il traite d'abord du registre de la grammaticalité, à partir duquel un message peut être produit ; ensuite de l'écriture et de la lecture, qui supposent une production du dire ; ensuite encore du discours, qui met en jeu la structuration du désir ; enfin de la langue, qui s'inscrit dans le registre de l'intersubjectivité et soulève par ailleurs, concernant l'enfant, la question de son statut anthropologique.

1047 (1050 max.)

Mots-clés

Clinique ; grammaticalité ; écriture ; langue ; discours ; déconstruction ; théorie de la médiation ; dysphasie ; dyslexie ; inhibition

Numéro de téléphone personnel : 02 99 67 79 66

Adresse postale personnelle : 67 rue de Dinan, 35000 Rennes

40 023 avec les notes et la bibliographie

38 119 sans la bibliographie