



Construction intra♦intersubjective des connaissances et du sujet connaissant

Actes du troisième colloque
«Constructivisme et éducation»





Avant-propos

Comment apprendre ?

Karin Müller

Directrice du Service de la recherche en éducation, Genève

Dans une société qui est devenue une société de la connaissance, l'apprentissage occupe une place d'une importance toute particulière. Ceci d'autant plus que la création et la diffusion de nouveaux savoirs se sont accélérées ces dernières années, créant ainsi la notion d'un apprentissage tout au long de la vie.

Ces transformations ont renforcé un des principaux défis – en se référant ici aux objectifs définis pour l'école publique à Genève – auxquels l'école fait face : « donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et [...] chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de former » (Loi sur l'instruction publique, LIP Art. 4).

Le thème du troisième colloque « Constructivisme et éducation », Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant, s'inscrit pleinement dans ce défi en mettant l'accent sur l'acquisition des connaissances. Ce colloque interdisciplinaire, qui a eu lieu du 10 au 12 septembre 2007 à Genève, avait pour visée première de faire partager à un public élargi l'état des recherches et des réflexions concernant les processus internes à chaque sujet aussi bien que les interactions sociales et l'apport culturel dans les acquisitions des connaissances. Nous savons que les activités des enfants, les échanges entre élèves ainsi que les échanges entre élèves et enseignants sont les sources principales des acquisitions cognitives et scolaires. La question de fond du point de vue de la recherche est donc « comment permettre la transmission et l'appropriation des savoirs ? » ou, posée différemment, « quelles sont les conséquences de cet état des recherches et des réflexions pour la pratique de l'enseignement ? ».

L'objectif de ce colloque n'était donc pas d'opposer différentes théories d'acquisition des connaissances fortement ancrées dans les psychologies de l'apprentissage, mais d'ouvrir le champ à d'autres grandes dimensions forgeant l'apprentissage comme la nature des connaissances, le rôle de la culture et du contexte social, le développement du langage ainsi que la motivation, condition essentielle pour des stratégies d'enseignement et d'apprentissages réussies.



Les présents actes de ce colloque réunissent les contributions d'expertes et d'experts provenant d'horizons disciplinaires très complémentaires, permettant ainsi de valoriser leurs riches contributions aux débats menés lors du colloque. Quatre grands thèmes regroupent ici ces différentes contributions : (1) la construction des connaissances, (2) la socialisation, citoyenneté, développement moral, (3) la communication et le langage et (4) la construction du sujet et l'estime de soi.

Comme le souligne mon prédécesseur dans l'épilogue de ce volume, pour le Service de la recherche en éducation (SRED), la mise en place de cette série de colloques autour du thème « Constructivisme et éducation » était une expérience très instructive et riche en échanges. La tenue réussie de ces trois conférences de grande envergure n'aurait pas été possible sans l'engagement incessant de Jean-Jacques Ducret, collaborateur scientifique du SRED qui a su proposer des programmes complets et cohérents et qui a ensuite édité les actes avec tout le soin nécessaire. Je tiens ici à le remercier, ainsi que l'équipe administrative qui l'a soutenu pour les questions organisationnelles et logistiques, pour la réalisation de cette série de colloques.

Cet enchaînement de conférences nous a non seulement permis d'approfondir un certain nombre de questions fondamentales en lien avec des recherches en cours et de présenter des résultats de projets réalisés, mais également de renforcer des liens et d'échanger avec d'autres acteurs impliqués dans la mission de promouvoir l'apprentissage : des scientifiques, des pédagogues, des enseignants, des politiciens, etc. Étant source de connaissances encore à naître, ces lieux d'échanges et de discussion sont indispensables pour un service de la recherche dont l'une des missions premières est de contribuer à l'amélioration des systèmes d'enseignement et d'apprentissage. La publication des actes de ces colloques participe à l'effort de pérennisation et de diffusion de l'état d'avancement des sciences de l'éducation et des réflexions en cours, dans la perspective d'un débat autour de l'acquisition des connaissances qui est loin d'être clôt.



Table des matières

Avant-propos <i>Karin Müller,</i> <i>directrice du Service de la recherche en éducation, Genève</i>	3
Préambule <i>Jean-Jacques Ducret</i>	13
Ouverture : LA question de la relation du sujet à l'autre dans la philosophie contemporaine <i>Isabelle Thomas-Fogiel</i>	19
ACQUISITION DE CONNAISSANCES LOGICO-MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUES	37
Jean Piaget et les mécanismes psychogénétiques de construction cognitive <i>J.-J. Ducret</i>	39
Le comptage et la construction de la ligne numérique mentale chez l'enfant <i>Bruno Vilette</i>	55
Contribution empirique aux thèses de Vygotski : interactions médiatisées et conservation du nombre <i>Henri Dominici</i>	65
Constructions logico-mathématiques, processus inter/intrapsychologiques dans la classe chez les 6-7 ans <i>Line Numa-Bocage</i>	73
Développement des concepts spatiaux chez l'enfant amérindien <i>Sunhae Lee-Nowacki</i>	83
Échanges intersubjectifs et appropriation individuelle d'outils cognitifs en situation asymétrique de co-résolution d'une tâche spatiale <i>Jean-Paul Roux</i>	91
Subjectivités et conceptualisation : étude de la co-résolution d'un problème <i>Sandra Bruno</i>	99
Symposium : Raisonnement temporel et modèles log-linéaires	107
Introduction générale, <i>par Jacques Crépault</i>	107
1. Raisonnement temporel, processus inférentiels et indécidabilité à la durée : approche novice/expert <i>Frank Jamet et Jacques Crépault</i>	109



2. Étude de résolution d'une tâche cinématique chez l'enfant et l'adolescent français et tibétain <i>Thierry Truillet</i>	119
3. Du raisonnement temporel à la sérendipité temporelle : modèles des états stables/instables et modélisation log-linéaire <i>Jacques Crépault</i>	126
Symposium : La construction du temps et du nombre chez l'enfant	137
Introduction, par <i>Jean-Jacques Ducret</i>	137
1. Environnement temporel, enseignement et apprentissage du temps à l'école maternelle en France <i>Frank Jamet</i>	139
2. Les mécanismes intrasubjectifs de construction <i>Jean-Jacques Ducret</i> ...	146
3. Intra- et intersubjectivité dans l'acquisition de l'écriture des nombres chez les enfants de 4 ans <i>El Hadi Saada</i>	154
ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET FORMATION DES ADULTES	161
Enseignement et construction des connaissances. Pour un effort de rapprochement entre des courants théoriques traversant la psychopédagogie <i>Marcel Crahay</i>	163
Piaget et Vygotski en contexte éducatif : complémentarité ou opposition? <i>Marie-Françoise Legendre</i>	181
Activité et interactions inter-individuelles dans le cadre de l'apprentissage des sciences à l'école élémentaire : quelle contribution de la part du maître? <i>Christine Berzin et Joël Bisault</i>	193
Interactions entre maître et élève(s) : transmission et reconstruction en situation frontale <i>Olivier de Marcellus</i>	201
La construction par l'élève d'une motricité efficace et culturellement signifiante en éducation physique et sportive <i>Nicolas Mascaret</i>	211
«L'inter, est-ce toujours extra?» : quelques mouvements intra/ intersubjectifs lors de débat en sciences en classe <i>Grégory Munoz</i>	217



Pratiques des enseignants et construction des savoirs enseignés <i>Jonathan Philippe</i>	225
Capacités métacognitives de jeunes élèves et interventions éducatives susceptibles d'en favoriser l'émergence <i>Liliane Portelance et Louise Giroux</i>	231
Ingénierie du logiciel par immersion : allers-retours entre apprendre et faire <i>Philippe Saliou et Vincent Ribaud</i>	239
L'éducation à l'environnement : perception, prise de conscience et conscientisation <i>Carla Luciane Blum Vestena,</i> <i>Sônia Maria Marchiorato Carneiro et Tania Stoltz</i>	247
Affichages didactiques, traces d'interactions en faveur d'un accès aux « systèmes d'interprétation » des événements et du monde <i>Françoise Maria Capacchi</i>	255
Construction des connaissances des enfants dans le jeu <i>Galena Ivanova</i>	263
« Constructivisme institutionnel » et pédagogie institutionnelle <i>Sébastien Pesce</i>	271
Vers de nouveaux rapports épistémiques : construction des connaissances dans une société de l'information <i>Claire Bêlisle et Eliana Rosado</i>	279
Le « projet constructiviste », une forme fractale d'apprentissage collectif <i>Evelyne Biausser</i>	287
Expérience et mobilité professionnelles : le point de vue des employeurs <i>Christine Gangloff-Ziegler</i>	295
Prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement socioconstructiviste <i>Louise Lafortune</i>	303
La construction des connaissances dans l'espace interpersonnel de la formation des futurs enseignants <i>Krasimira Marinova</i>	311
Conflictualités et ambivalences d'un vécu de formation : l'individu, le groupe et la (re)construction des savoirs <i>Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca, João Caramelo</i>	319



DÉVELOPPEMENT MORAL ET ÉDUCATION SOCIALE	327
Symposium: L'approche constructiviste de l'éducation à la citoyenneté en question	329
Problématique du symposium, <i>par Maria Pagoni</i>	329
1. Règles, normes et principes dans quelques conseils de classe genevois <i>Philippe Haeberli et François Audigier</i>	330
2. Analyse d'interactions langagières en conseils d'élèves et perspectives didactiques <i>Martine Raimondi-Janner</i>	336
3. Construire la signification de l'expérience au sein des conseils d'élèves <i>Maria Pagoni</i>	342
De l'apprentissage du partage des connaissances sociales en maternelle par le jouet <i>Monick Lebrun-Niesing</i>	351
Le profit et sa compréhension: la situation des enfants qui travaillent dans les rues <i>Roberta Rafaela Sotero Costa et Tania Stoltz</i>	359
Maltraitance, délinquance juvénile et développement du jugement moral <i>Isabelle Zafrany</i>	367
COMMUNICATION ET LANGAGE	375
Les dialogues de l'apprentissage entre l'ici et l'ailleurs de l'interaction <i>Michèle Grossen</i>	377
Les adultes comme source de construction des connaissances linguistiques des enfants <i>Eve V. Clark</i>	393
Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage <i>Edy Veneziano</i>	407
Symposium: L'apport de la posture socio-historique à la construction intra/intersubjective des connaissances	415
Présentation, <i>par Christiane Moro</i>	415



1. La production d'ostensions chez l'enfant de 7 à 24 mois <i>Nevena Dimitrova</i>	418
2. Le développement de la parole en maternelle <i>Etienne Joannes</i>	426
Alphabétisation et développement : une perspective vygotkienne <i>Cristiane Arns de Oliveira</i>	435
Apprentissage du coréen chez les adultes français : intersubjectivité et perception auditive <i>Jung Sook Bae</i>	443
Analyse microgénétique didactique des processus inter/intrasubjectifs de construction de connaissances dans une situation de dictée à l'adulte <i>Kristine Balslev, Madelon Saada-Robert et Edyta Tominska</i>	451
Les interactions entre une éducatrice et deux groupes d'enfants d'âge préscolaire lors d'une activité de lecture <i>Edeline Navarro-William</i>	459
Échanges entre pairs au cours de productions de textes lors de l'entrée dans l'écrit <i>Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque et R'kia Laroui</i>	469
CONSTRUCTION DU SUJET ET ESTIME DE SOI	477
Le processus de construction du sujet du point de vue de la sociologie clinique <i>Vincent de Gaulejac</i>	479
Se constituer comme sujet de connaissance dans la perspective psychanalytique: le manque comme condition du désir de savoir <i>Muriel Gilbert</i>	495
Symposium: Connaître et éprouver	509
Introduction, par <i>Cécile Duteille</i>	509
1. La rencontre comme dimension essentielle du connaître <i>Cécile Duteille</i>	511
2. Epruver pour connaître. L'habiter : une connaissance affective des lieux sociaux <i>Yvonne Galli</i>	518
3. Identité <i>cum</i> identifications entre affect et connaissance <i>Carmen Ochea</i>	525



Symposium : Régions sociales et structures mentales : une approche dispositionnaliste et contextualiste de la connaissance...	531
Introduction, <i>par Denise Morin</i>	531
1. Apprendre l'autonomie. Sociologie des dispositifs d'apprentissage et de leurs appropriations différenciées à l'école primaire <i>Héloïse Durler</i>	532
2. La constitution sociale des habitudes de lecture individuelles ou collectives durant l'enfance <i>Fanny Renard</i>	539
La perception de soi. Comment les élèves de 5 ^e /6 ^e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignants <i>Claude Kaiser et Verena Jendoubi</i>	549
Le rôle des enfants dits «surdoués» dans l'élaboration de leurs compétences. Regard ethnographique <i>Wilfried Lignier</i>	557
La «rupture» comme principe et processus de nos apprentissages! <i>Pierre Le Lourec</i>	565
Ce que nous apprend l'«incontinence de savoirs» d'adolescents en difficultés <i>Nicole Clerc</i>	573
Le genre <i>faire récit</i> : un médiateur entre thérapeutes et participantes <i>Antonella Cavaleri Pendino</i>	581
Clôture: Constructivisme et politique de l'éducation <i>Norberto Bottani</i>.....	589
Liste et adresses des intervenants	600
Liste des participants	603



Se constituer comme sujet de connaissance dans la perspective psychanalytique : le manque comme condition du désir de savoir

Muriel Gilbert¹

Si Freud a marqué le XX^e siècle à sa façon, les penseurs qui lui ont succédé dans le champ de la philosophie notamment n'ont pas toujours tenu compte de la leçon psychanalytique. Ainsi, si Ricœur semble avoir réalisé la portée de l'hypothèse de l'inconscient pour la phénoménologie dans les années 1960, l'anthropologie philosophique qu'il développe dans les années 1990 paraît délaïsser le propos freudien. Telle qu'elle a été pensée par Ricœur, la constitution du soi par exemple fait une large place à la médiation du récit autobiographique : seule une personne *capable* de se penser à la fois narratrice et personnage de sa propre histoire serait par ailleurs également capable de se constituer comme sujet moral (Ricœur, 1990). Pensée en termes narratifs, la capacité de faire retour sur soi est ainsi placée au cœur de la constitution de l'identité personnelle.

Or, confrontée à l'hypothèse freudienne de l'inconscient, l'anthropologie philosophique développée par Ricœur pose problème : aborder la question de la constitution du sujet du point de vue psychanalytique suppose en effet d'admettre qu'une part de notre expérience intime nous échappe et nous échappera toujours. On voit ainsi se dessiner les limites du récit autobiographique à rendre compte de la dimension inconsciente de l'expérience humaine, laquelle a pour toile de fond la fameuse *Zeitlosigkeit*. Invité à laisser libre cours à ses pensées, à la « température élevée du transfert », l'analysant est amené à explorer des pans de son histoire dont il n'a consciemment pas souvenir : c'est ce que Freud appelle l'*amnésie infantile*, laquelle a pour origine le refoulement, pierre angulaire de sa théorie.

Aborder la question de la constitution du sujet connaissant dans une perspective psychanalytique suppose dès lors de prendre en compte cette dimension inconsciente que l'analyse permet parfois d'éclairer. Fort de son expérience psychanalytique, Freud insiste, entre autres, sur le rôle central des questions que les enfants se posent au moment de la venue d'un nouvel enfant : *D'où viennent les enfants ? Comment papa et maman s'y prennent-ils pour que viennent les enfants ?* (Freud, 1905/1987 ; Freud,

¹ Maître-assistante, Institut de psychologie, Université de Lausanne. L'auteure tient à remercier Deborah Hersch-Bitter pour ses précieuses remarques critiques au sujet du manuscrit et Karine Julsaint pour son aide à la mise en forme du présent texte.



1908/1995). Or, à ces questions qui feront ensuite l'objet du refoulement, les jeunes enfants donnent tout d'abord des réponses sous forme de théories sexuelles qui, si elles font sourire les adultes, semblent cependant revêtir une importance singulière pour la vie fantasmatique. Elles signeraient en effet, selon Freud, l'origine même du désir de savoir, de penser et de se penser qui habite le petit de l'homme ; s'engage alors une progressive réflexion au sujet de l'articulation entre théories sexuelles infantiles, vie psychique inconsciente, constitution du sujet de connaissance et rapport au savoir, lequel se doit, d'un point de vue psychanalytique, d'être clairement distingué de la certitude.

A la demande de Jean-Jacques Ducret, la présente contribution est conçue en trois parties qui rendent compte de notre propre cheminement de recherche : nous avons en effet été préalablement amené à formuler un commentaire critique au sujet de l'anthropologie philosophique ricœurienne à partir de la perspective ouverte par Freud (Gilbert, 2001). Ainsi la présente contribution retrace-t-elle en quelque sorte le chemin qui nous a pour notre part conduit de Ricœur à Freud, parcours dont nous rendons compte à travers les trois questions directrices suivantes : 1. *Quelle est la conception ricœurienne de la constitution du sujet ?* Nous insisterons ici sur le rôle central donné à la lecture des grands textes puis à la narration de soi chez le philosophe. 2. *Quelles sont les limites de la conception ricœurienne à dire la dimension inconsciente de l'expérience ?* Nous nous proposons de montrer ici brièvement combien le refoulement entrave la mémoire autobiographique selon les psychanalystes. 3. *Comment Freud conçoit-il la constitution du sujet de connaissance ?* On montrera ici le rôle central que Freud confère à la curiosité sexuelle dans l'éveil intellectuel de l'enfant.

Quelle est la conception ricœurienne de la constitution du sujet ?

Loin d'adhérer à l'idéal cartésien d'une possible *transparence* du sujet à lui-même, loin de souscrire à la thèse d'une connaissance de soi intuitive et directe, Ricœur entend au contraire souligner le caractère *opaque* de l'atteinte réflexive de soi : c'est en déchiffrant et en interprétant les « signes », les « symboles », les « textes » et parmi eux les *récits* que la personne est amenée à faire retour sur elle-même, affirme Ricœur (Ricœur, 1995, p. 59). On voit alors se dessiner une anthropologie philosophique au sein de laquelle le sujet n'est constitutif ni du monde, ni de lui-même ; il est au contraire tout entier constitué par les différents signes qu'il se donne pour conférer un sens à son expérience subjective (Ricœur, 1986a). Or, qui met l'accent sur le nécessaire détour par la médiation du langage ne peut que souligner le caractère central de l'opération interprétante dans l'atteinte de soi (Ricœur, 1986b). On considérera ainsi que c'est bien sous l'angle d'une *herméneutique philosophique* que Ricœur propose de penser la constitution du sujet qu'il s'agit dès lors davantage d'appréhender en termes d'*interprétation* et de *compréhension* de soi qu'en termes de connaissance de soi.

Se comprendre, affirme en ce sens Ricœur, c'est « se comprendre *devant* le texte et recevoir de lui les conditions d'émergence d'un soi autre que le moi, et que suscite la lecture » (Ricœur, 1995, p. 30). D'où l'importance de l'acte de lecture dans la constitution



du sujet pensant: c'est bien, en effet, entre autres en tant que lecteur de grands récits littéraires que l'homme est amené à puiser un ensemble de significations réflexivement applicables à son expérience comme à lui-même. Ainsi la lecture permet-elle finalement d'enrichir la compréhension et l'interprétation que l'homme a de son action comprise à l'échelle d'une vie entière. Ricœur insiste ici sur le rôle, central, du récit littéraire dans l'appréhension de soi. Il souligne en effet à quel point les grands récits qui forment le patrimoine culturel d'une civilisation donnée contribuent à forger l'identité personnelle aussi bien de l'individu que d'un groupe: «Le sujet [...], écrit Ricœur, ne se connaît pas lui-même directement, mais seulement à travers les signes déposés dans sa mémoire et son imaginaire par les grandes cultures» (Ricœur, 1995, p. 30).

Toujours désireux de se démarquer d'une approche philosophique classique du sujet, Ricœur propose par ailleurs de penser le sujet non pas à la première personne du singulier, mais sous l'angle du pronom omnipersonnel et réflexif «soi». Il s'applique alors à mettre en évidence quatre médiations réflexives qui sont autant de détours nécessaires à la constitution du soi. Ces dernières se déclinent en termes de *capacités* qui signent les traits spécifiques de l'humanité de l'homme: tel sera l'essentiel des thèses qu'il livre dans l'une de ses œuvres majeures intitulée *Soi-même comme un autre* (Ricœur, 1990). Envisagé sous cet angle, le soi est pour Ricœur, par définition, *capable* des quatre mouvements réflexifs suivants: 1. *se désigner* comme locuteur; 2. *se désigner* comme agent; 3. *se désigner* comme narrateur et personnage d'un récit autobiographique; et enfin, 4. *se désigner* comme celui qui porte un jugement d'appréciation éthico-moral sur l'ensemble de ses propres actions et par conséquent sur sa vie, ainsi pensée comme totalité signifiante².

Examinons maintenant le rôle que le philosophe confère à la médiation narrative dans l'herméneutique du soi et qui est déterminant. Car, si la médiation du langage et celle de l'action participent de près à la constitution du soi, ni l'une ni l'autre n'intègrent par ailleurs les déterminations temporelles qui signent son historicité. Or, la personne est non seulement un soi agissant et parlant, mais également un soi qui a une histoire, qui *est* sa propre histoire, souligne Ricœur (Ricœur, 1990). Le philosophe entend ainsi rendre compte des changements qui affectent une personne capable, *toute sa vie durant*, de se désigner elle-même en désignant le monde. D'où le rôle majeur qu'il attribue à la médiation narrative dans la constitution du soi: c'est bien par et à travers le récit qu'elle est capable de faire de sa vie que la personne a un accès réflexif à son existence, comprise comme totalité temporelle ayant début, milieu et fin.

Mais si Ricœur confère un rôle central à la médiation narrative, c'est également que, narrative, l'action se laisse, par définition, appréhender sous l'angle de ses déterminations éthico-morales. Dans la mesure où l'action racontée «explore les voies par lesquelles la vertu et le vice conduisent ou non au bonheur et au malheur» dans la mesure où elle conduit par définition soit au bonheur, soit au malheur, elle ne manque pas de

² On soulignera à ce propos combien Ricœur entend mettre en évidence la capacité – proprement humaine – de porter un jugement éthico-moral sur l'ensemble des actions dont le narrateur est capable de se reconnaître comme agent.



faire l'objet de qualifications éthiques et morales (Ricœur, 1986b, p. 297). Aussi le récit a-t-il une étroite parenté avec le jugement moral, comme l'affirme le philosophe !

Or, étant donné l'articulation étroite entre action et agent inhérente à tout récit, c'est non seulement l'action racontée qui fait l'objet d'un jugement éthico-moral, mais également le personnage lui-même, compris comme agent de l'action racontée. Reportée ensuite à la personne, l'évaluation éthique et morale du personnage ne peut que contribuer à forger l'identité de celui qui tente ainsi de se saisir lui-même en racontant sa propre histoire (Ricœur, 1990). Envisagée sous cet angle, la capacité de raconter et de *se raconter* concourt à forger ce que Ricœur appelle l'identité de l'agent, identité dont il s'emploie à pointer le caractère à la fois narratif et éthico-moral ; la capacité du sujet à se reconnaître comme étant responsable de ses actions suppose, en effet, pour Ricœur de pouvoir se reconnaître une *identité narrative*.

Complexe, ce concept est au cœur de *Soi-même comme un autre*, dont il est la pierre angulaire. Disons simplement en résumé que c'est pour éviter les pièges d'une conception uniquement substantielle de l'identité – c'est-à-dire d'une identité qui serait synonyme d'immuabilité – que Ricœur est amené à distinguer clairement deux types d'identité renvoyant par ailleurs à deux modèles de permanence dans le temps. Le philosophe distingue ainsi l'identité-*idem*, qu'il appelle également la *mêmeté du caractère*, d'une part et l'identité-*ipse* ou *ipséité du soi*, d'autre part. Or, si le caractère immuable de nos empreintes digitales ou de notre code génétique renvoient bien à la mêmeté du caractère, c'est la *promesse* qui est, pour Ricœur, emblématique de ce qu'il appelle l'ipséité. Tenir parole relève en effet de cet acte de langage qui engage quelqu'un à faire ce qu'il a dit qu'il ferait demain, et ce *malgré les changements qui ont pu l'affecter entre-temps*. On comprend ici l'enjeu même de la réflexion ricœurienne au sujet de l'identité et qui est d'ordre éthico-pratique ! Cette saisissante formule condense en effet à elle seule le souci éthique qui traverse l'entreprise menée par Ricœur dans *Soi-même comme un autre* : « Qui suis-je moi si versatile, pour que néanmoins tu comptes sur moi ? » (Ricœur, 1990). C'est donc pour éclairer le problème de la *fiabilité* du soi que Ricœur insiste sur la promesse pour penser le soi éthico-moral. Tenir parole suppose, en effet, par définition que l'agent puisse unifier l'expérience temporelle qui est la sienne, de façon à pouvoir se reconnaître comme unité permanente et singulière de la naissance à la mort, et ce malgré les changements qui l'affectent au cours du temps. Sans cette capacité réflexive qui consiste à pouvoir se reconnaître comme étant le même hier, aujourd'hui et demain, et ce malgré les changements qui pourraient affecter l'agent entre-temps, cet acte de parole que constitue la promesse n'aurait en effet aucune valeur. On voit ainsi se dessiner une approche où la capacité narrative est clairement partie prenante de la constitution du sujet de la promesse, comme l'indique très bien ce propos que l'on doit à Ricœur : « Seul un être capable de rassembler sa vie sous la forme d'un récit et donc de se reconnaître une identité narrative, est susceptible d'accéder à cette autre identité, supérieure – qui est l'identité de la promesse tenue. [...] C'est dans la mesure où je peux me rassembler narrativement que je m'avère capable de me tenir, et de me maintenir, éthiquement » affirme le philosophe (Ricœur, 1994, p. 26). Cet extrait en témoigne : l'identité dite



narrative serait à même de tisser ensemble les fils d'une identité qui, loin de se réduire uniquement à la stabilité du caractère, fait également place à la capacité du soi à tenir parole au fil du temps et de l'histoire du sujet, compte tenu des changements qui l'affectent. Voilà pourquoi la capacité du soi à tenir parole – son ipséité – repose et se fonde sur sa capacité à unifier son expérience temporelle de la naissance à la mort à travers le récit autobiographique. Or, confrontée à l'hypothèse freudienne de l'inconscient, l'idée d'un possible rassemblement unitaire de la vie sous la forme d'un récit fait problème (Gilbert, 2001 ; Gilbert, 2006). C'est ce qu'il s'agit de pointer brièvement dans la deuxième partie de la présente contribution.

Quelles sont les limites de la conception ricœurienne à dire la dimension inconsciente de l'expérience ?

Freud a insisté sur le fait que le passé reste, pour une part, inaccessible au sujet. C'est ce qu'il appelle le « morceau perdu de l'histoire vécue » (*« ein Stück verlorengangener Lebensgeschichte »*) (Freud, 1937/1995, p. 280) – lequel renvoie à l'hypothèse du refoulement et du refoulement originaire en particulier. Rappelons que Freud définit le refoulement comme un processus inconscient qui consiste à « mettre à l'écart et à tenir à distance du conscient » un certain nombre de désirs dont la satisfaction présenterait plus de déplaisir que de plaisir, compte tenu de l'ensemble des exigences psychiques en présence chez le sujet (Freud, 1915/1968, p. 47).

Critiquer la conception narrative de l'identité formulée par Ricœur à partir de la perspective psychanalytique implique par conséquent de tenir compte du fait que notre histoire, pour une part, nous échappe ; l'hypothèse du refoulement (et du refoulement originaire en particulier) suppose, en effet, de mettre l'accent sur cette frange de notre passé qui, tout en faisant bel et bien partie de notre histoire, s'en dérobe nécessairement (Freud, 1915/1986). C'est dire si nous n'aurons théoriquement jamais accès à ces couches les plus profondes de notre histoire, qu'il convient de considérer comme notre *préhistoire*.

Envisagée à partir de la perspective métapsychologique ouverte par Freud, l'identité dite narrative ne saurait en ce sens être considérée comme un concept directeur dans le champ théorico-clinique de la psychanalyse. Celle-ci enseigne, au contraire, le caractère par définition lacunaire de la mémoire autobiographique ; elle permet en outre d'entrevoir à quel point c'est essentiellement en termes de perte, de manque et d'absence qu'il convient de conjuguer la notion d'historicité. On insistera par conséquent sur le deuil à faire d'un rassemblement exhaustif de la vie sous la forme d'un récit (Gilbert, 2001).

Partant de son expérience clinique, le psychanalyste viennois s'attache à pointer l'existence d'un « hors temps », auquel le récit ne saurait conduire. On devine, dès lors, l'existence d'une *autre scène* plus obscure – celle de la vie psychique inconsciente – et qui appelle moins le récit que la rêverie associative. Proche du rêve comme de la poésie, la parole privilégiée sur le divan – la parole dite associative – forme ainsi la



trame du travail analytique au sein duquel deux sujets parlant s'autorisent à jouer avec la multiplicité signifiante de la parole (Gilbert, 2006).

Dans la conception analytique du discours, l'accent est dès lors moins mis sur les processus conscients en jeu dans la narration que sur les processus dits « primaires » régissant les régions les plus obscures de notre psyché (Freud, 1915/1968). Il s'agit de processus psychiques dont le père de la psychanalyse a par ailleurs souligné le caractère atemporel : c'est la fameuse *Zeitlosigkeit* freudienne dont la pensée ricœurienne ne saurait précisément rendre compte (Freud, 1920/1996). Mais outre les conceptions originales et singulières de la temporalité auxquelles les travaux de Ricœur et de Freud auront donné lieu, l'on peut par ailleurs se demander comment les psychanalystes se proposent de rendre compte de la constitution du sujet connaissant compte tenu de l'hypothèse de l'inconscient. Une question qui renvoie, selon Freud, aux questions que se posent les enfants au sujet des origines, comme nous allons tenter de le montrer dans la troisième partie de cette contribution.

Comment Freud se propose-t-il de penser l'origine de la constitution du sujet de la connaissance ?

D'où viennent les enfants ? Comment les enfants entrent-ils dans le ventre de maman ? Que font mes parents ? Ça veut dire quoi être marié ? En quoi papa est-il pour quelque chose dans la naissance de mon frère puisque de lui il dit, comme maman, « mon enfant » ? Autant de questions qui, affirme Freud, habitent précocement les enfants (Freud, 1905/1987 ; Freud, 1908/1995). Le psychanalyste souligne ainsi combien elles sont fréquentes lorsque l'on observe de jeunes enfants ou lorsque l'on soigne des adultes qui sont parfois amenés à retrouver, au cours de leur analyse, des souvenirs infantiles profondément enfouis. Des questions auxquelles Freud confère une importance et un rôle tout à fait significatifs dans l'histoire du sujet, et de sa vie intellectuelle en particulier, aussi étonnant que cela puisse paraître au premier abord !

Confrontés à la naissance d'un puîné dans leur propre fratrie ou dans leur entourage, les enfants éprouveraient, selon Freud, une terrible angoisse de ne plus être le centre du monde, le centre d'attention et de soins de leurs parents, et de la mère en particulier. A cette angoisse, les enfants répondraient notamment en questionnant de manière insistante leurs parents ainsi que les adultes alentour : une façon, selon Freud, de se prémunir du danger que représente pour eux la perte d'attention qu'ils recevaient de leurs parents avant de devoir rivaliser avec ce nouvel arrivant qu'ils souhaiteraient par ailleurs si souvent voir remporté *hic et nunc* par la fameuse cigogne (Freud, 1908/1995 ; Freud 1909/1997) ! Or, ces questions que les enfants posent indirectement à leurs parents ou à l'entourage demeurent fréquemment sans réponse ; ou plutôt, elles reçoivent des réponses qui laissent l'enfant le plus souvent aussi insatisfait qu'incrédule, ajoute Freud. Ce dernier souligne par exemple à quel point la fable de la cigogne, si répandue dans les pays nordiques, ne saurait combler le désir de savoir qui s'exprime à travers la question *D'où viennent les enfants*.



A l'origine de ce que Freud appelle tantôt la *pulsion de savoir* – *Wissendrang* –, et tantôt la *pulsion du chercheur* – *Forschertrieb* – il y aurait donc un besoin vital (*Lebensnot*) de se protéger d'un danger des plus menaçants du point de vue de l'enfant (Freud, 1905/1987; Freud, 1908/1995). La curiosité sexuelle, loin de traduire un besoin théorique, serait ainsi l'expression première de ladite pulsion de savoir, dont Freud n'hésite pas à souligner les déterminants pratiques (faire face à l'angoisse) d'une part, et la nature originellement sexuelle d'autre part. Ainsi conçu, le désir de savoir est, pour Freud, initialement désir *sexuel* de savoir comme l'indiquent bien ces propos extraits des *Trois essais sur la théorie sexuelle* paru en 1905: «[...] la psychanalyse nous a appris que la pulsion de savoir des enfants est attirée avec une précocité insoupçonnée et une intensité inattendue par les problèmes sexuels, voire qu'elle n'est peut-être éveillée que par eux seuls» (Freud, 1905/1987, p. 123ss; c'est moi qui souligne).

On peut évidemment en premier lieu s'interroger sur le sens à donner au qualificatif «sexuel» dans ce contexte, mais aussi dans l'œuvre freudienne en général. Il nous paraît pour notre part des plus éclairants d'interpréter ce terme «sexuel» non pas uniquement en son sens premier – celui qui renvoie à une réalité biologique et anatomique – mais bien en sa portée également métaphorique: le sexuel, en psychanalyse, gagne sans doute à être compris comme métaphore de la relation à autrui (Cornut, 1995).

Or, si les questions que se posent initialement les enfants concernent moins la différence sexuelle – c'est-à-dire la différence anatomique des sexes – et si le fait que la question des origines préexiste à celle de la différence des sexes, significative dans le champ de la psychanalyse, c'est sans doute que les enfants ne sauraient concevoir précocement cette dernière en tant que telle, affirme Freud sur la base de ses observations. En effet, la curiosité sexuelle des enfants ne se limite pas, l'on s'en doute, à poser des questions à leurs parents, questions d'ailleurs plus souvent implicites qu'explicites, voire même passées sous silence quant à leur objet d'intérêt principal pour prendre des formes stéréotypées, remarque Freud. La curiosité sexuelle conduit, en fait, les enfants à établir des théories concernant l'origine des enfants, théories supposées satisfaire leur pulsion de savoir. C'est ce que Freud appelle les théories sexuelles infantiles dont il est question principalement dans trois de ses écrits: les fameux *Trois essais sur la théorie sexuelle*, paru en 1905 (Freud, 1905/1987); un texte intitulé *Les théories sexuelles infantiles*, qui date pour sa part de 1908 et que l'on trouve dans le volume intitulé *La vie sexuelle* (Freud, 1908/1995); et enfin, une étude de cas, *Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans (Le petit Hans)*, paru en 1909 (Freud, 1909/1997).

L'une des principales théories sexuelles infantiles que Freud identifie consiste à doter tous les êtres humains d'un pénis, autrement dit de munir la mère du membre viril et visible attisant la curiosité sexuelle de l'enfant. Incapable de se représenter une personne semblable à lui-même sans cet organe essentiel, il attribue donc à sa petite sœur ou encore à sa mère un pénis semblable au sien ou à celui d'un homme.



On observe dès lors le garçon, en l'occurrence le petit Hans dire « Mais son fait-pipi est encore petit », puis « Mais elle grandira, et il deviendra plus grand » (Freud, 1909/1997, p. 98). Quant aux petites filles, Freud mentionne à quel point elles peuvent être fascinées par le pénis d'un frère, fascination qui tourne souvent à l'*envie du pénis* que pointent Freud et ses successeurs. Ainsi la cavité vaginale demeure-t-elle longtemps inconnue de l'enfant, témoignant ainsi de la difficulté de concevoir ce qui précisément n'est pas visible d'une part, et qui manque à la mère, d'autre part. Mais si la fréquence de cette théorie sexuelle infantile explique sans doute pourquoi les enfants ne semblent pas en premier lieu préoccupés par la question de la différence des sexes, elle n'est pas la seule en jeu dans les tentatives de satisfaire leur désir sexuel de savoir.

Un deuxième type de théories sexuelles infantiles consiste pour sa part à expliquer l'origine des enfants par l'intermédiaire de l'appareil digestif. Une théorie qui présente l'avantage d'éclairer les enfants sur la façon dont on entre dans le ventre de la mère d'une part, et d'expliquer que pour en sortir, les bébés emprunteraient le chemin des selles, c'est-à-dire ultimement l'anus (Freud, 1908/1995). Il n'est en effet pas rare que les enfants confondent en quelque sorte les orifices urinaire, anal et sexuel de la femme en un seul ; une représentation qui leur permet d'imaginer l'enfantement comme possible aussi bien chez le petit garçon que chez la petite fille. A cette théorie, dont la clinique infantile donne parfois témoignage, Freud confère un nom : il s'agit de la théorie dite *cloacale*, évoquant ici une réalité anatomique propre aux oiseaux, aux marsupiaux et aux reptiles, à savoir un orifice unique commun aux cavités urinaire, intestinale et génitale chez ces espèces différentes et inférieures à l'homme³.

On notera au passage avec Freud qu'outre l'absence de représentation de la cavité vaginale, ces deux premières catégories de théories sexuelles témoignent également d'une absence de représentation du caractère fécondant du sperme.

Une troisième catégorie de théories sexuelles infantiles renvoie à une conception sadique du coït parental : il s'agit d'une interprétation du rapport sexuel entre adultes relevant d'une lutte où le plus fort fait subir de la violence au plus faible ; s'interrogeant sur le rôle du père dans la venue des enfants, ces derniers prêtent ainsi à ce dernier une hostilité qu'ils mettent en jeu dans les activités sexuelles des parents. Et Freud de préciser que c'est le plus souvent suite au fait que les enfants surprennent leurs parents ou des domestiques, « rapports dont ils ne peuvent avoir d'ailleurs que des perceptions très incomplètes », qu'ils se forgent ce type de conception (Freud, 1908/1995, p. 22).

³ Freud note à ce propos que « la théorie cloacale qui demeure valable pour tant d'animaux était la plus naturelle et la seule qui pût s'imposer à l'enfant comme étant vraisemblable. Mais alors il n'y avait rien que de logique à ce que l'enfant refusât à la femme le douloureux privilège de l'enfantement, poursuit Freud. Si les enfants sont mis au monde par l'anus, l'homme peut aussi bien enfanter que la femme. Le petit garçon peut donc également forger le fantasme qu'il fait lui-même des enfants sans que nous ayons besoin pour autant de lui imputer des penchants féminins. Il ne fait par là que manifester la présence encore active de son érotisme anal » (Freud, 1908/1995, p. 22).



Enfin, quatrième et dernier type de théories sexuelles que Freud relate, celles qui visent à identifier en quoi consiste le mariage. Les théories dont témoignent les enfants signent une recherche significative d'activités communes qui procurent un plaisir partagé aux parents. Ainsi les enfants développent-ils une conception du mariage qui renvoie parfois au fait d'*uriner l'un devant l'autre* ou encore au fait que le monsieur *fait pipi dans le pot de la dame*; dans d'autres versions, le mariage consiste à *se montrer mutuellement son derrière* (Freud, 1908/1995, p. 24)!

Voilà énoncées les quatre théories sexuelles typiques de l'enfance dont nous avons dit qu'elles ont, selon Freud, pour fonction principale de pallier l'angoisse que suscite la naissance d'un nouvel enfant. Or, il va de soi que ces tentatives d'ébaucher des explications quant à l'origine des autres enfants traduisent également progressivement un questionnement de l'enfant sur ses propres origines. *Mais où est-ce que j'étais avant d'être dans ton ventre?* demande à ce propos une petite fille à sa mère (Balmory, 1993, p. 22). Prenant acte du rôle du corps de la mère dans la venue au monde d'un frère ou d'une sœur, l'enfant réalise par ailleurs que lui-même n'a pas toujours été de ce monde sans bien comprendre toutefois d'où il vient. Le questionnement sur l'origine prend dès lors progressivement également valeur réflexive, ce qui fait dire à Sophie De Mijolla-Mellor que l'avènement du questionnement sur la naissance et partant sur l'origine ne saurait être dissociable de celui qui concerne, en dernier ressort, la finitude de l'enfant (De Mijolla-Mellor, 1992 ; 2002), articulation que souligne également Ansermet (Ansermet, 1999). En effet, prenant conscience qu'il n'a pas *toujours* été là, l'enfant est parallèlement conduit à appréhender la possibilité de n'être plus au monde, et par conséquent de la mort. Nous soulignerons volontiers pour notre part à quel point ce questionnement précoce sur la naissance et la mort, c'est-à-dire sur la vie en tant qu'elle signe à la fois le début et la fin de l'existence, est aussi, sans doute, l'occasion d'une appréhension progressive des coordonnées de la temporalité humaine, celles-là mêmes qui régissent l'existence.

Mais revenons à la légende de la cigogne, une histoire souvent donnée par les parents, du moins à l'époque freudienne, en réponse aux questions souvent bien embarrassantes des enfants à propos des origines. Il nous faut premièrement souligner à quel point l'insatisfaction éprouvée par les enfants à la réponse donnée par les adultes peut être décisive pour la structuration de leur vie psychique et, deuxièmement, combien le manque que crée cette insatisfaction joue un rôle significatif dans la vie intellectuelle du sujet en général.

On connaît tous la fable de la cigogne sur laquelle Freud revient dans ses écrits concernant les théories sexuelles infantiles : c'est la cigogne qui apporte les enfants dans les foyers, et selon la version nordique, c'est dans l'eau qu'elle les trouve. Souvent incrédules devant cette version des faits, les enfants, écrit Freud, « en viennent à soupçonner qu'il y a quelque chose d'interdit que les « grandes personnes » gardent pour elles, et, pour cette raison, ils enveloppent de secret leurs recherches ultérieures » (Freud, 1908/1995, p. 18).



Or, Freud fait du caractère inaccessible de la vérité des adultes une source de conflit tout à fait significative pour la constitution du complexe qui est à la base de la névrose infantile : confronté à la contradiction qui existe entre leur préférence pour les explications qu'ils se donnent au sujet des origines d'une part, et celles qui sont présentées comme conformes à la vérité des grandes personnes dont l'autorité n'avait pas encore été mise à l'épreuve de façon aussi sensible jusque-là d'autre part, l'enfant peut être amené à développer une forme de clivage psychique significatif : « l'une des deux opinions, qui va de pair avec le fait d'être un bon petit garçon *mais aussi avec l'arrêt de la réflexion* devient l'opinion consciente dominante ; l'autre, ayant reçu, entretemps, de la part du travail de recherche, de nouvelles preuves, qui n'ont pas le droit de compter, devient l'opinion réprimée, « inconsciente ». Le complexe nucléaire de la névrose se trouve ainsi constitué par cette voie » (Freud, 1908/1995, p. 18 ; c'est moi qui souligne). On voit ici combien Freud est sensible au possible *arrêt de la réflexion* qu'entraînerait, selon lui, la conformation à la vérité énoncée par les parents à propos de l'histoire de la cigogne par exemple, ou de tout autre mythe ou légende donné en réponse à la question *D'où viennent les enfants ?* – un arrêt de la réflexion qui signe l'inhibition névrotique, précise Freud lorsqu'il cherche à mettre en évidence l'un des destins possibles du travail de la pensée dans l'histoire du sujet. L'inhibition dont il est question ici procéderait, en effet, d'un refoulement conjoint du travail de la pensée et de la sexualité. Mais Freud décrit par ailleurs deux autres possibles destins du travail de la pensée relatifs à la pulsion de savoir : il s'agit de la sexualisation de la pensée elle-même, où prédomineront la rumination intellectuelle et le doute, deux formes emblématiques de la compulsion névrotique du penser. Enfin, autre destin possible de la pulsion de savoir : la sublimation, où la quête de savoir est substituée à l'activité sexuelle proprement dite.

Nous venons de retracer brièvement les différentes théories sexuelles que se donnent, selon Freud, les enfants au sujet des origines, propos sur lequel bien d'autres psychanalystes auront fait écho (cf. notamment Ferenczi, 1924/1992 ; et Klein, 1921-1945/1974). Mais c'est à partir d'un commentaire que livre à ce propos la psychanalyste française Piera Castoriadis-Aulagnier que nous souhaitons pour notre part poursuivre la réflexion.

Dans un article important, « Le droit au secret : condition pour pouvoir penser » (1976), elle souligne le rôle central du mensonge parental en réponse au questionnement de l'enfant sur la question des origines : la psychanalyste y voit en effet premièrement l'occasion pour l'enfant de découvrir que le discours peut dire le vrai *ou* le faux, découverte qu'elle considère comme aussi importante et décisive que celle de la différence des sexes, de la mortalité ou encore des limites au désir d'omnipotence. La question qui vient alors à l'esprit de la psychanalyste est la suivante : comment se fait-il que malgré cette bouleversante découverte, l'enfant n'abandonne pas le langage ? Autrement dit, pourquoi l'enfant, déjà éprouvé par le nécessaire abandon de l'illusion d'une



fusion des espaces corporels, continue-t-il d'avoir recours au langage qui, seul, permet que la séparation d'avec la mère ne le condamne pas à l'isolement mortifère⁴?

Pourquoi donc, mis à l'épreuve du doute, le sujet continue-t-il malgré tout à investir le langage? La réponse de Castoriadis-Aulagnier est passionnante: elle mériterait à elle seule une discussion approfondie qui nous conduirait sur le terrain de la clinique de la psychose par opposition à celle de la névrose: «Or, si le langage, le pouvoir de créer des pensées, le désir et la nécessité de communiquer restent non seulement investis mais vont prendre place parmi les 'biens' que le Je privilégiera de plus en plus, c'est qu'en contrepartie de cet ensemble d'épreuves, le Je, lors de l'acquisition du langage et lors de ses premières constructions idéiques [...], découvre les limites que dans ce registre il est en son pouvoir d'opposer à la force d'effraction du désir maternel. En une phase où sa vie est encore dépendante des soins de l'extérieur, et d'abord de la mère, [...] l'enfant réalise qu'il est pourtant en son pouvoir de créer des 'objets' – des pensées – qu'il peut être le seul à connaître et sur lesquels il réussit à nier à l'Autre tout droit de regard» (1976, p. 149). Comprise sous l'angle de la capacité réflexive de l'enfant, la découverte du mensonge parental ouvre donc la voie à la possibilité de mentir, c'est-à-dire de *dire à son tour* le faux et surtout de garder pour lui-même des pensées que l'Autre ne «sait» pas ou ne «voudrait» pas qu'il pense, affirme Castoriadis-Aulagnier. Une étape dont on ne saurait bien entendu que souligner le caractère décisif dans la structuration psychique d'un enfant puisqu'elle signe du même coup ses premières tentatives de différenciation et d'autonomisation hors du giron maternel.

Le champ des possibles qui s'ouvre à l'enfant avec la découverte du mensonge parental et avec l'appropriation de la possibilité de dire lui-même le vrai *ou* le faux est en ce sens une précieuse contrepartie à l'épreuve du doute qu'il traverse lorsqu'il devine que ses parents sont détenteurs d'un secret au sujet de ses origines qu'ils se refusent pourtant à lui dévoiler complètement, voire même en partie. Or, la capacité de l'enfant à garder pour soi des pensées dont le Je est l'auteur incontestable, la capacité à soustraire au regard de l'adulte et d'autrui des objets/pensées qu'il a lui-même créés est bien entendu décisive pour l'activité de pensée. Comme l'enseigne la clinique de la psychose, au sujet de laquelle les écrits de Castoriadis-Aulagnier apportent un éclairage singulier, la transparence absolue signe l'arrêt de mort de la vie de la pensée.

Un mot encore sur une importante remarque, exprimée par Castoriadis-Aulagnier toujours dans le même article et qui fait référence à une précédente contribution parue en 1974 (Castoriadis-Aulagnier, 1974): si la *certitude* est, écrit-elle, l'«apanage» de constructions psychiques archaïques, comme en témoignent notamment le délire et l'idéologie, le *savoir* signifierait, au contraire, la capacité pour le sujet de contenir l'angoisse que suscite l'épreuve du doute. Penser signifie par conséquent renoncer à la certitude, souligne la psychanalyste; une exigence toujours fragilisée et menacée par

⁴ Nous distinguons pour notre part volontiers l'isolement mortifère de l'incontournable solitude inhérente à toute existence humaine différenciée.



une forme de «nostalgie d'une certitude perdue» qui, selon elle, caractérise un modèle archaïque de l'activité psychique au cœur duquel «savoir et certitude coïncident» (Castoriadis-Aulagnier, 1974, p. 5).

Les non-dits de la cigogne!

Il est temps de conclure! Que la légende de la cigogne ou toute autre histoire à laquelle il est fait appel en réponse à la question *D'où viennent les enfants?* ne satisfasse pas les enfants d'aujourd'hui comme ceux d'hier: telle est peut-être bien leur chance comme la nôtre. Car comme l'écrit si bien Laurence Kahn dans *La petite maison de l'âme* (1993, p. 169): «cette fable-là triompherait en quelque sorte par l'insatisfaction où elle laisse l'enfant quant à la résolution de l'énigme». A bien y réfléchir, poursuit la psychanalyste française, «tout se passe comme si cette légende-là n'était pas faite pour dire, mais seulement faite pour ne pas dire» (*id.*, p. 170). Confronté à ce qui, précisément, est tu par la légende, l'enfant se met à chercher; de l'insatisfaction dans laquelle la légende de la cigogne laisse l'enfant naîtrait ainsi le travail de la pensée.

Nous inspirant de ces blancs que laissent en nous les mythes et légendes de notre enfance, l'on serait tenté de formuler, à notre manière, le point de vue psychanalytique qui ressort de cette brève contribution: en ne disant pas *toute* la vérité aux enfants d'aujourd'hui au sujet des origines, en laissant place à une certaine opacité plutôt qu'en les laissant avoir accès sans modération et sans protection aux images dont la télévision ou Internet les inonde de manière emblématique, les adultes que nous sommes leur offrons sans doute la possibilité – vitale – d'éprouver du *manque*, ingrédient indispensable au désir. Un désir de savoir, d'apprendre et d'apprivoiser le doute qui habite, quand tout va bien, progressivement les enfants et qui fait d'eux des enfants chercheurs, toujours et inlassablement en quête du monde comme d'eux-mêmes!



Bibliographie

- Ansermet, F. (1999). *Clinique de l'origine : l'enfant entre la médecine et la psychanalyse*. Lausanne : Payot.
- Balmory, M. (1993). *La divine origine. Dieu n'a pas créé l'homme*. Paris : Grasset.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1974). A propos de la réalité: savoir ou certitude. *Topique: revue freudienne*, 13, 5-22.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1976). Le droit au secret: condition pour pouvoir penser. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 14, 141-157.
- Cornut, C. (1995). *Entre questions de fondements et questions de valeurs : devenir psychothérapeute*. Mémoire de diplôme en Psychologie (non publié), Lausanne : Université de Lausanne.
- De Mijolla-Mellor, S. (1992). *Le plaisir de pensée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Mijolla-Mellor, S. (2002). *Le besoin de savoir : théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.
- Ferenczi, S. (1924). *Thalassa. Psychanalyse des origines de la vie sexuelle* (J. Dupont, S. Samama, Ed. and Trans. 1992). Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle* (P. Koepffel, Ed. and Trans. 1987). Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1908). Les théories sexuelles infantiles (D. Berger, J. Laplanche et coll., Trans.). In *La vie sexuelle* (1995 ed., pp. 14-27). Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1909). Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans (Le petit Hans) (M. Bonaparte, Trans.). In *Cinq psychanalyses* (1997 ed., pp. 93-198). Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie* (J. Laplanche & J.-B. Pontalis, Ed. and Trans. 1968). Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir (J. Altounian, A. Bourguignon, P. Cottet & A. Rauzy, Trans.). In *Œuvres complètes* (1996 ed., Vol. Psychanalyse, XV, pp. 273-338). Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1937). Constructions dans l'analyse (E.R. Hawelka, U. Huber & J. Laplanche, Trans.). In *Résultats, idées, problèmes, 1921-1938* (1995 ed., Vol. II, pp. 269-281). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gilbert, M. (2001). *L'identité narrative. Une reprise à partir de Freud de la pensée de Paul Ricœur*. Genève : Labor et Fides.
- Gilbert, M. (2006). Pour une critique psychanalytique de l'identité narrative. *Revue de théologie et de philosophie*, 138, 329-341.
- Kahn, L. (1993). *La petite maison de l'âme*. Paris : Gallimard.
- Klein, M. (1921-1945). *Essais de psychanalyse* (M. Derrida, Ed. and Trans. 1974). Paris : Payot.
- Ricœur, P. (1986a). Ce qui me préoccupe depuis trente ans. *Esprit*, 117-118, 227-243.



Ricœur, P. (1986b). L'identité narrative [conférence prononcée à la Faculté de Théologie de l'Université de Neuchâtel à l'occasion de la remise du titre de Docteur honoris causa]. In P. Bühler & J.-F. Habermacher (Eds.), *La narration. Quand le récit devient communication* (1988 ed., pp. 278-300). Genève : Labor et Fides.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1994). Entretien [propos recueillis par J.-C. Aeschlimann]. In J.-C. Aeschlimann (Ed.), *Ethique et responsabilité* (pp. 11-34). Neuchâtel : La Baconnière.

Ricœur, P. (1995). *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*. Paris : Esprit.



Liste et adresses des intervenants

Arns de Oliveira Cristina
Doctorante en sc. de l'éducation
Univ. de Fribourg
Suisse
crisarns@hotmail.com

Audigier François
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
francois.audigier@pse.unige.ch

Bae Jung Sook
Enseignante – Chercheure
Univ. de Technologie de Belfort-
Montbéliard
France
Jung-sook.bae@utbm.fr

Balslev Kristine
Maître-assistante en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
kristine.balslev@pse.unige.ch

Bélisle Claire
Ingénieure de rech. CNRS
Univ. Lyon-2
France
claire.belisle@ish-lyon.cnrs.fr

Berzin Christine
Maître de conf.
Univ. de Picardie
et IUFM de l'Académie d'Amiens
France
christine.berzin@u-picardie.fr

Biausser Evelyne
Consultante et formatrice en
management
France
evelyne.biausser@laposte.net

Bisault Joël
Maître de conf. en sc. de l'éducation
IUFM de l'Académie d'Amiens
France
joel.bisault@amiens.iufm.fr

Blum Vestena Carla Luciane
Doctorante en éducation
Prof. du dpt de pédagogie
Univ. de Sao Paolo
Brésil
vestena@yahoo.com.br

Bottani Norberto
Consultant indépendant
France
norberto.bottani@gmail.com

Bruno Sandra
Maître de Conf.
IUFM de Versailles
Univ. de Paris-8
France
brunosandra@yahoo.com

Capacchi Françoise-Maria
Inspectrice de l'enseignement
Chercheure
Univ. de Lille-3
France
francoise.capacchi@cfwb.be

Caramelo João
Docteur en sc. de l'éducation
Univ. de Porto
Portugal
caramelo@fpce.up.pt

Cavaleri Pendino Antonella
Dr. en psychologie
Formatrice d'adulte
La Tour-de-Peilz
Suisse
antonella.cavaleri@hispeed.ch

Clark Eve V.
Prof. en linguistique
Univ. de Stanford
USA
eclark@psych.stanford.edu

Clerc Nicole
Maître de conf.
IUFM de Versailles
Univ. de Cergy Pontoise
France
clercnpn@free.fr

Crahay Marcel
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. de Genève et de Liège
Suisse et Belgique
marcel.crahay@pse.unige.ch

Crépault Jacques B.
Prof. en psychologie cognitive
Laboratoire Paragraphe
Univ. Paris-8
France
jb.crepault@wanadoo.fr

De Gaulejac Vincent
Prof. des Universités
Dir. Lab. de Changement Social
Université Paris-7
France
v.gaulejac@wanadoo.fr

De Marcellus Olivier
Collaborateur scientifique
SRED, Genève
Suisse
olivier.demarcellus@etat.ge.ch

Dimitrova Nevena
Assistante en psychologie
Institut de Psychologie
Univ. de Lausanne
Suisse
nevena.dimitrova@unil.ch

Dominici Henri
Dr. en psychologie
Université de Provence
France
henridominici@hotmail.com

Ducret Jean-Jacques
Dr. en psychologie
Collaborateur scientifique
SRED, Genève
Suisse
jean-jacques.ducret@etat.ge.ch

Durler Héloïse
Doctorante en sociologie
Univ. de Lausanne
Suisse
heloise.durler@unil.ch

Duteille Cécile
Dr. en sociologie
Associée au GERPHAU
France
cecile-duteille@laposte.net

Galli Yvonne
Doctorante en géographie
Laboratoire MTE
Univ. de Montpellier-3
France
yvonnegalligeo@aol.com

Gangloff-Ziegler Christine
Maître de conf. en sc. de l'éducation
Univ. de Haute-Alsace
France
christine.gangloff@uha.fr

Gilbert Muriel
Maître-Assistante
Institut de Psychologie
Univ. de Lausanne
Suisse
Muriel.Gilbert@unil.ch



Giroux Louise
Doctorante en sc. de l'éducation
Univ. du Québec à Trois-Rivières
Canada
louise.giroux@uqtr.ca

Grossen Michèle
Prof. ordinaire
Institut de psychologie
Univ. de Lausanne
Suisse
michele.grossen@unil.ch

Haeberli Philippe
Doctorant en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
philippe.haeberli@pse.unige.ch

Ivanova Galena
Prof. assist. en éducation préscolaire
Univ. de Plovdiv
Bulgarie
galena25@abv.bg

Jamet Frank
Maître de conf. en psychologie
IUFM de l'Académie de Rouen
Lab. Paragraphe Univ. Paris-8
France
frank.jamet@rouen.iufm.fr

Jendoubi Verena
Psychologue
Collaboratrice scientifique
SRED, Genève
Suisse
verena.jendoubi@etat.ge.ch

Joannes Etienne
Doctorant et assistant
Institut de Psychologie
Univ. de Lausanne
Suisse
etienne.joannes@unil.ch

Kaiser Claude
Dr. en psychologie
Collaborateur scientifique
SRED, Genève
Suisse
claud.kaiser@etat.ge.ch

Lafortune Louise
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. du Québec à Trois-Rivières
Canada
louise.lafortune@uqtr.ca

Laroui R'kia
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. du Québec à Rimouski
Canada
rkia_laroui@uqar.qc.ca

Lavoie Natalie
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. du Québec à Rimouski
Canada
natalie_lavoie@uqar.qc.ca

Le Louerec Pierre
Sociologue-anthropologue
Chargé d'enseignement
Univ. de Paris 5 et 8
France
plel@club-internet.fr

Lebrun-Niesing Monick
Dr. sc. de l'éduc. et anthropolog.
Univ. Victor Ségalen-Bordeaux-3
France
monick.lebrun-niesing@club-internet.fr

Lee-Nowacki Sunhae
Maître de Conf. en psychologie
IUFM de la Guyane
France
sunhae.lee-nowacki@guyane.iufm.fr

Legendre Marie-Françoise
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. de Laval
Canada
marie-francoise.legendre@fse.ulaval.ca

Levesque Jean-Yves
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. du Québec à Rimouski
Canada
jean-yves_levesque@uqar.qc.ca

Lignier Wilfried
Sociologue
Univ. Paris-7
France
wilfriedlignier@hotmail.com

Marchiorato Carneiro Sônia M.
Dr. de l'Univ. Féd. du Paraná
Professeure en Education
Univ. Fédérale du Paraná
Brésil
sonmarc@brturbo.com

Marinova Krasimira
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. du Québec en Abitibi-
Témiscamingue
Canada
krasimira.marinova@uqat.ca

Mascret Nicolas
Prof. en éduc. physique et
Doctorant en sc. de l'éducation
Univ. de Provence
France
nico.mascret@free.fr

Morin Denise
Doctorante en sociologie,
Univ. de Genève
Suisse
denise.morin@sodelo.ch

Moro Christiane
Prof. ordinaire
Institut de psychologie
Univ. de Lausanne
Suisse
christiane.moro@unil.ch

Müller Karin
Directrice
Service de la recherche en éducation
Suisse
karin-erika.muller@etat.ge.ch

Munoz Grégory
Maître de conf. en sc. de l'éducation
Univ. de Nantes
France
gregory.munoz@univ-nantes.fr

Navarro-William Edeline
Educatrice de la Petite Enfance
Doctorante à l'Université de Genève
Suisse
navarro2004@bluewin.ch

Numa-Bocage Line
Maître de conf.
IUFM d'Amiens
France
line.numa-bocage@libertysurf.fr

Ochea Carmen
Doctorante en Psychanalyse
Université Paul Valéry
Montpellier-3
France
carmen_ochea@yahoo.fr

Pacheco Natércia
Univ. de Porto
Portugal
npacheco@fpce.up.pt

Pagoni Maria
Maître de conf. en sc. de l'éducation
Univ. Lille-3
France
andreani-pagoni@wanadoo.fr

Pesce Sébastien
Doctorant en sc. de l'éducation
Univ. Paris-X Nanterre
France
s.pesce@wanadoo.dr

Philippe Jonathan
Prof. suppléant en sc. de l'éducation
Univ. Libre de Bruxelles
Belgique
jphilippe@scarlet.be



Portelance Liliane
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. du Québec à Trois-Rivières
Canada
liliane.portelance@uqtr.ca

Raimondi-Janner Martine
Formatrice IUFM
Laboratoire CIVIIC
Univ. de Rouen
France
martine.raimondi@rouen.iufm.fr

Renard Fanny
Dr. en sociologie
Chargée de cours
Univ. de Lyon-2
France
fanette.renard@free.fr

Ribaud Vincent
Maître de conf.
Département d'Informatique, Univ. de
Brest
France
vincent.ribaud@univ-brest.fr

Rosado Eliana
Professeure
Chercheure associée CNRS
Univ. Lyon-2
France

Roux Jean-Paul
Prof. en psychologie
IUFM d'Aix-Marseille
Prof. Univ. de Provence
France
jeanpaul.roux@free.fr

Saada El Hadi
Dr. en sc. de l'éducation
Collaborateur scientifique
SRED Genève
Suisse
elhadi.saada@wanadoo.fr

Saada-Robert Madelon
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
madelon.saada@wanadoo.fr

Saliou Philippe
Maître de conf.
Département d'Informatique,
Univ. de Brest
France
philippe.saliou@univ-brest.fr

Sotero Costa Roberta Rafaela
Professeure
Etud. en Master en sc. de l'éduc.
Univ. Fédérale du Paraná
Brésil
robertasotero@gmail.com

Stoltz Tania
Dr. en psychologie de l'éducation
Professeure
Univ. Fédérale du Paraná
Brésil
tstoltz@win.psi.br

Terrasêca Manuela
Univ. de Porto
Portugal
terraseca@fpce.up.pt

Thomas-Fogiel Isabelle
Prof. invitée
Faculté des arts et des sciences
Univ. de Montréal
Canada
isabelle.thomas-fogiel@umontreal.ca

Tominska Edyta
Assistante en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
edyta.tominska@pse.unige.ch

Truillet Thierry
Doctorant en psychologie
Laboratoire Paragraphe
Univ. de Paris-8
France
thierry.truillet@univ-paris8.fr

Veneziano Edy
Prof. en psycholinguistique
Univ. Paris-5
France
edy.veneziano@paris5.
sorbonne.fr

Vilette Bruno
Maître de conf. en psychologie
Laboratoire PSITEC
Univ. de Lille-3
France
bruno.vilette@univ-lille3.fr

Zafrany Isabelle
Doctorante
Attachée d'enseign. et rech.
Univ. de Lyon-2
France
isabelle.zafrany@cegetel.net



Liste des participants

Cette liste contient les noms et la provenance des participants qui n'ont pas présenté de communication orale ou dont la communication orale n'a pas pu être insérée dans ces actes.

Achkar De Gottrau Laïla Suisse	Jagasia Narain Suisse	Pillet Michel Suisse
Aguet Jessica Suisse	Jaunin Alexandre Suisse	Piquard Coralie France
Ahrenbeck Shams Suisse	Kohler Richard Suisse	Schachner Wolfgang Suisse
Bachmann Hunziker Karin Suisse	Langumier Maëlise France	Schwob Irène Suisse
Baillon Hugo Suisse	Lefrancois David Canada	Servais Hélène Canada
Baudrit Alain France	Lemonie Yannik France	Seutin Nathalie Suisse
Blanchet Alex Suisse	Le Roy-Zen Ruffinen Odile Suisse	Simona Benhamza Veronica Suisse
Boissonnade Romain France	Leon Carlos Suisse	Soussi Anne Suisse
Brissiaud Rémi France	Llanes Fernanda Suisse	Teste Gérard France
Campos Ely Brésil	Lurin Jacqueline Suisse	Wassmer Pierre-Alain Suisse
Canevascini Silvio Suisse	Maccario Daniela Italie	Zei Branka Suisse
Charmillot Gabriel Suisse	Mattiotti Mirella Suisse	
Danic Lacour Murielle France	Merkelbach Annemarie Suisse	
Decety Jean USA	Meyer Anne Suisse	
Di Mare Appere Daniela Suisse	Mottier Lopez Lucie Suisse	
Erbolato Melo Lélia Brésil	Nidegger Christian Suisse	
Es-Saïdi Mohammed France	Oliveira Cristiane Suisse	
Fedi Laurent France	Osiek Françoise Suisse	
Gros Dominique Suisse	Pecorini Muriel Suisse	
Hamayon-Marest Anne-Marie France	Petrucci Frank Suisse	

© SRED 2009

Service de la recherche en éducation
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. 022 546 71 00 - Fax 022 546 71 02
<http://www.ge.ch/sred/>

Responsable de l'édition : Narain Jagasia
narain.jagasia@etat.ge.ch

Mise en page : Sophie Jatton

Imprimé à Genève en février 2009
ISBN 2-940238-19-7

Construction intra ♦ intersubjective des connaissances et du sujet connaissant

Cet ouvrage contient les Actes d'un troisième et dernier colloque organisé par le SRED autour du thème général «Constructivisme et éducation» et des implications pédagogiques des deux thèses centrales selon lesquelles (1) la connaissance n'est pas copie passive d'un réel donné en soi, mais reconstruction cognitive progressive par l'être humain d'une réalité empirique, elle-même produit des interactions entre les « sujets » et leur milieu (y compris le milieu qu'eux-mêmes composent: le monde social), et (2) les instruments cognitifs (structures et êtres logico-mathématiques, notions et conceptions) de cette reconstruction comme de ces interactions sont construits par les sujets connaissants.

Les observations recueillies au cours et à la suite des deux précédents colloques (organisés en 2000 puis en 2003) ont révélé des tensions entre deux variétés importantes de constructivisme, qui diffèrent par l'orientation préférentielle que chacune a pour l'examen: soit des processus internes auto-régulés que les sujets mettent en jeu lorsqu'ils construisent ces instruments cognitifs, soit des processus d'enseignement/apprentissage de ces instruments acquis dans le passé proche ou lointain de la société humaine. Organisé à Genève en septembre 2007, le troisième colloque avait pour objet de permettre la présentation approfondie de ces deux variétés, de révéler leur complémentarité éclairante quant aux acquisitions cognitives des enfants, ainsi que de rappeler le rôle décisif des sujets (y compris sous l'angle affectif et motivationnel) dans ces acquisitions.

Les conséquences des réflexions et des faits présentés sur ces questions dans ce colloque ne sont pas négligeables pour les conceptions que l'on peut se faire de l'éducation, de l'enseignement et des apprentissages. Ignorer l'une ou l'autre des deux tendances en débat ici peut conduire à des conséquences dommageables pour toute vision constructiviste de l'éducation, comme serait d'ailleurs aujourd'hui regrettable pour toute éducation d'ignorer les faits qui ont conduit à attribuer au sujet un rôle structurant dans tout apprentissage.

ISBN 2-940238-19-7