

Eva-Marie Golder

**Un temps  
pour apprendre  
Un espace  
pour penser**

# À propos de l'auteur

Eva-Marie Golder est psychanalyste, docteur en psychologie. Élève de Françoise Dolto et de Marcel Czermak, elle exerce en cabinet libéral à Paris. Elle a enseigné une quinzaine d'années en psychopathologie à l'université de Strasbourg. Elle a successivement travaillé pour des services d'action éducative en milieu ouvert et de psychiatrie infantile. Ses publications témoignent de ses recherches inlassables dans le domaine de la clinique infantile.

## Ses publications principales

*Au seuil de l'inconscient, le premier entretien*, Payot Rivages, 1996.

*Au seuil du texte : le sujet*, Érès, 2003.

*Au seuil de la clinique infantile*, Érès, 2013.

Sous la direction d'Eva-Marie Golder :

*Le Journal Français de Psychiatrie*, numéro 44, 2017 : « Heurs et malheurs de la clinique infantile ».

*Le Journal Français de Psychiatrie*, numéro 47, 2019 : « Pas de pratique clinique avec les enfants sans une certaine dose de culot ».

# SOMMAIRE

<b>À propos de l'auteur</b>	5
<b>Préface</b>	13
<b>Introduction générale</b>	15
☉ <b>CHAPITRE 1</b>	27
<b>Le berceau est le socle du monde de l'enfant</b>	27
<b>Les premiers pas dans la vie</b>	29
<b>Cet étrange passage vers le langage parlé</b>	41
<b>Le goût d'apprendre</b>	44
→ SITUATION 1	46
→ SITUATION 2	48
→ SITUATION 3	49
<b>Parce que tout n'est pas possible</b>	51
<b>Les rudiments de la pensée</b>	58
<b>Les écrans des bébés</b>	63
<b>Difficulté dans la séparation</b>	68
<b>La résistance du monde</b>	71
→ SITUATION 4	71
<b>Jouer, mais comment ?</b>	74
<b>Manger, mais comment ?</b>	80
<b>L'enfant et l'autre</b>	82
<b>Découvrir et comprendre</b>	85
→ SITUATION 5	85
→ SITUATION 6	86

## ⊙ CHAPITRE 2 90

### **L'école maternelle 90**

→ SITUATION 1 93

→ SITUATION 2 95

### **Entrer dans l'école maternelle, c'est lâcher les amarres 95**

→ SITUATION 3 99

→ SITUATION 4 99

→ SITUATION 5 100

### **L'autorité impossible 105**

→ SITUATION 6 105

→ SITUATION 7 105

### **L'ouverture au monde 111**

### **Pour donner envie de découvrir l'école, la maison peut préparer le terrain 113**

→ SITUATION 8 115

### **Ces objets qui voyagent 116**

→ SITUATION 9 116

### **L'école aussi a besoin d'encouragements, pas d'une critique rapide 119**

### **Aller à l'école maternelle, s'éloigner de chez soi pour se trouver soi-même 123**

### **Une nouvelle temporalité 124**

### **Un nouveau monde 126**

## ⊙ CHAPITRE 3 128

### **L'école élémentaire 128**

### **Apprendre 131**

### **Le marché s'en mêle 137**

### **Le temps pour apprendre 142**

→ SITUATION 1 144

→ SITUATION 2 147

→ SITUATION 3 151

<b>L'attention</b>	158
→ SITUATION 4	162
→ SITUATION 5	164
<b>Penser, faire le saut de l'oral à l'écrit</b>	165
→ SITUATION 6	167
<b>Des outils pour s'appropriier le monde</b>	169
→ SITUATION 7	170
→ SITUATION 8	172
→ SITUATION 9	173
☉ CHAPITRE 4	177
<b>Le collège</b>	177
<b>Une école inégalitaire</b>	179
<b>Encourager les compétences</b>	183
→ SITUATION 1	183
→ SITUATION 2	185
→ SITUATION 3	186
→ SITUATION 4	187
→ SITUATION 5	188
<b>La sexualité</b>	190
→ SITUATION 6	190
→ SITUATION 7	193
→ SITUATION 8	194
<b>La société des pairs</b>	196
→ SITUATION 9	197
<b>Éduquer ou care ? éducar ?</b>	198
→ SITUATION 10	202
→ SITUATION 11	206
<b>Penser</b>	209
→ SITUATION 12	209
→ SITUATION 13	210
→ SITUATION 14	211
→ SITUATION 15	212

## ⊙ CHAPITRE 5 217

<b>Le lycée</b>	217
<b>L'autorité</b>	218
→ SITUATION 1	221
→ SITUATION 2	225
→ SITUATION 3	228
<b>Un espace pour penser</b>	230
→ SITUATION 4	233
<b>Être une personne, n'être personne</b>	236
→ SITUATION 5	240
<b>La dernière étape de l'apprentissage : exprimer ses idées, débattre</b>	242
<b>Une vision de l'homme et du savoir</b>	245
→ SITUATION 6	247
→ SITUATION 7	250
→ SITUATION 8	250
→ SITUATION 9	251
→ SITUATION 10	252

## ⊙ CHAPITRE 6 259

<b>Un espace pour penser</b>	259
<b>Les enveloppes</b>	264
<b>Enveloppe zéro : le centre, préparer l'intime, l'ancrage de l'enfant dans les paroles des parents</b>	268
→ SITUATION 1	270
<b>Première enveloppe : être nouveau-né, l'intime à l'épreuve dans l'espace proche</b>	272
→ SITUATION 2	274
<b>Deuxième enveloppe : le monde qui entoure et l'expérience d'une première extériorité pour l'enfant</b>	275
<b>Troisième enveloppe : l'empreinte de l'école et le passage à l'adolescence comme temps de construction d'une pensée autonome.</b>	276
<b>Quatrième enveloppe : l'habiter</b>	277

<b>Réparer les enveloppes</b>	278
→ SITUATION 3	279
<b>Première enveloppe : ne pas laisser les parents seuls, aider à penser le lien</b>	281
→ SITUATION 4	281
<b>Deuxième enveloppe : retisser le lien rompu</b>	283
→ SITUATION 5	284
<b>Troisième enveloppe : retisser l'enveloppe archaïque déchirée</b>	285
→ SITUATION 6	285
→ SITUATION 7	286
<b>Quatrième enveloppe : penser l'habiter, penser l'en-commun</b>	289
→ SITUATION 8	289
→ SITUATION 9	291
<b>Pour conclure</b>	295
<b>Remerciements</b>	299
<b>Bibliographie</b>	301
<b>Webographie et films</b>	303

# Préface

Quand les éditions Retz m'ont demandé de concevoir un ouvrage qui permettrait de faciliter la communication entre les familles et l'école, j'ai été quelque peu perplexe. Le sujet me semblait vaste et touchait à des domaines qui n'étaient pas les miens. Psychologue et psychanalyste de formation, je reçois des familles en difficulté. Familière avec le domaine de la psychiatrie, je suis confrontée à des pathologies parfois gravissimes. J'entends parler de l'école, je reçois des enseignants en consultation. Mes propres enfants ont été à l'école, bien évidemment. J'ai moi-même été à l'école, cela va de soi. Tout cela ne m'était pas inconnu, incontestablement. Mais de là à parler de l'école, cela m'a obligé à faire un saut épistémologique considérable. J'ai relevé le défi.

Ce travail m'a pris plusieurs années et m'a permis de rencontrer des personnes exceptionnelles. J'ai réalisé une trentaine d'interviews dans lesquelles j'ai questionné des enseignants, des rééducateurs, des psychologues, des psychanalystes, des sages-femmes, à propos de leur expérience. Je me suis basée sur les centaines, les milliers d'entretiens, que j'ai eus en consultation comme psychologue et psychanalyste avec des familles, des enfants, des enseignants, et que j'ai transcrits tout au long de ma pratique. Mon travail en milieu institutionnel m'a confrontée avec des questions psychiatriques épineuses. Tout cela m'a donné des éléments précieux pour essayer de faire apparaître la particularité de cette situation à trois à l'école : famille-enfant-enseignant. Chacun a ses propres raisons d'agir d'une certaine manière dans un contexte donné. Il paraît évident que, d'emblée, ces motivations ne sont pas nécessairement concordantes. Il fallait donc préciser en quoi



ces positions divergentes pouvaient être un obstacle, mais aussi, en quoi elles pouvaient représenter un formidable vivier de créativité.

Chemin faisant, il fallait me documenter. Les lectures en pédagogie, et surtout en sociologie, m'ont particulièrement aidée. C'était pour moi une occasion unique de reprendre le chemin des recherches. Les souvenirs de ma propre thèse aidant, j'ai procédé de la même manière, pour établir un système faisant apparaître les articulations particulières entre des changements sociétaux majeurs et les difficultés spécifiques en milieu scolaire. Le présent ouvrage en rend compte et se veut un hommage à ces enseignants et chercheurs infatigables avec qui j'ai pu m'entretenir.

La rédaction de ce texte s'est faite tout au long des trois années de recherche. Elle a eu lieu avant et pendant l'épidémie de Covid-19 qui a fait apparaître encore plus crûment l'injustice de l'école à l'égard des plus démunis devenus les fantômes de la scolarisation à distance.

# Introduction générale

« C'était gaillord : les prueux toves  
sur la loinde chignaient, vortaient ;  
frétifs marchaient les borogoves  
et les ourroux égrés snortaient.

*Cela paraît très joli, dit-elle, lorsqu'elle eut terminé, mais c'est un peu difficile à déchiffrer ! (comme vous voyez, elle répugnait à avouer, même à elle-même, qu'elle n'y comprenait rien). J'ai l'impression que ça me remplit la tête d'idées, mais je ne sais pas exactement lesquelles ! »*

Lewis Carroll, *La Traversée du miroir*<sup>1</sup>

Et si l'enfant vivait ce que l'école lui transmet comme le décrit Alice dans la traversée du miroir ? Qu'il croyait comprendre et ne comprend pas, mais comme il doit comprendre, il avale sans savoir ce qu'il avale ? Peut-être vaudrait-il mieux qu'on veuille quelque peu à ce que nous lui proposons.

Et plus largement, est-ce que le nouveau-né à qui on parle ne reçoit pas tous les messages de l'autre sous cette forme : un tout indéchiffrable au départ ? Un tout dans lequel il va devoir faire des découpages pour s'y repérer.

---

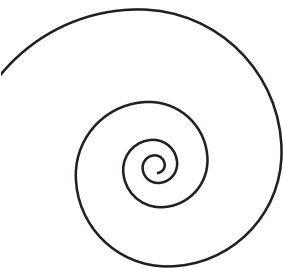
1. L. Carroll, *La Traversée du miroir*, rééd. Les classiques de Poche, 2009, p. 177.

La strophe mise en exergue a été rédigée par un certain Dogson en 1855. Le texte y est présenté comme un prétendu fragment de poésie médiévale. En fait, c'était un canular inventé de toute pièce. Mais il s'en trouvait toujours quelques-uns pour y croire sans comprendre. Alors pourquoi l'enfant devrait-il croire ce qu'on lui dit, s'en servir pour communiquer avec l'autre ? Au nom de quoi ? S'en servir pour acquérir du savoir ? L'enfant nous fait crédit de confiance dès le départ parce qu'il dépend entièrement de nous. Il n'a pas le choix. Grandir signifie pour lui de pouvoir accéder progressivement à une position plus critique et plus nuancée par rapport à ce qu'on lui dit. Mais sommes-nous toujours dignes de confiance ? Est-ce que, depuis un certain temps, des « savoirs » anonymes ne prennent-ils pas le pas sur le savoir vérifiable, fiable ? Qu'est-ce qu'un savoir fiable, qu'est-ce qu'une personne digne de confiance ?

Grande question si on pense au dénuement du nouveau-né et à la tâche qui attend l'adulte pour l'introduire au monde. Grande question aussi, si on pense à la responsabilité de l'enseignant face aux enfants entre trois et dix-huit ans qui lui sont confiés. Mais grande source d'angoisse aussi, voire de vertige pour les deux, parent et enseignant. Face à cela, il vaudrait mieux avoir quelques points d'appui, à défaut d'avoir des certitudes.

C'est bien là où le bât blesse. Peut-être était-il plus facile d'éduquer et d'enseigner quand l'autorité n'était pas encore jetée aux orties. C'était pour le bien de l'enfant, point. Même si on le maltraitait, qu'on lui tapait sur les doigts. À l'époque, on disait facilement qu'il fallait dresser les enfants. Comme des petits chiens. C'était passablement violent. L'est-ce vraiment moins aujourd'hui ? Ou est-ce que la violence aurait simplement changé de forme ? Depuis un demi-siècle, des bouleversements sont intervenus aussi bien dans la vie sociale que dans les théories qui prévalent à la fois pour l'éducation et pour l'enseignement. Les changements de la prise en charge des élèves, depuis les années 1960, au nom de l'égalité, ont plutôt aggravé l'écart entre

les nantis et les autres. Se sont rajoutées la révolution technologique, les sciences cognitives, les théories neurologiques de l'apprentissage. Tout cela est présenté avec une forme de triomphalisme qui n'est pas sans rappeler l'euphorie du début du xx<sup>e</sup> siècle. On y découvrait alors de nouvelles formes d'enseignement ; la neuropsychiatrie mettait grand espoir dans les recherches sur l'organicité et le fonctionnement du cerveau. Cela a été quelque peu pondéré par les événements qui n'ont pas tardé à obscurcir l'horizon. La Première Guerre Mondiale, la grippe espagnole avec leurs millions de morts, l'effondrement de la bourse mondiale et la montée du nazisme, puis la Seconde Guerre Mondiale, ont changé le regard sur le progrès. La bombe d'Hiroshima est en elle-même le concentré de ce que le progrès comporte de meilleur et de pire. Il est cependant remarquable de voir à quelle vitesse les Trente Glorieuses de l'après-guerre et leurs formidables progrès ont balayé les leçons de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle. Science et informatique semblaient pouvoir donner la réponse à toutes les questions. La financiarisation de l'économie, l'industrialisation de la médecine et de l'agriculture ont certes fait fi de la dimension humaine dans le travail, mais peu importe puisque ça rapporte. Plus personne ne s'offusque quand on parle de « diminuer le stock de malades » à l'hôpital, de « rationaliser la gestion des enseignants ». Pouvoir produire et consommer vite et pas cher, même si on doit délocaliser les entreprises et mettre les salariés au chômage, est devenu la mesure normale ; l'intelligence artificielle est devenue maître. Le Net et ses applications permettent de se distraire à tout instant, s'« informer ». Un temps durant, ça a pu fonctionner comme l'opium que dénonçait Marx en son temps, les dieux ont juste un peu changé. Les « masses » ont commencé à réagir cependant, quand elles se sont rendu compte que consommer devenait de moins en moins possible pour elles, que leur vie coûtait plus que ce que leur permettait leur revenu et que les dividendes de quelques-uns étaient plus importants que leur minimum vital. Même le Smartphone le plus performant ne remplit pas l'estomac vide. En revanche, il est devenu l'objet central des vies. Pas toujours pour le meilleur.



## CHAPITRE 1

# Le berceau est le socle du monde de l'enfant

**Q**uel rapport entre le bébé dans son berceau et l'élève à son pupitre ? Pas grand-chose si on s'arrête aux apparences. Les deux expressions sont d'ailleurs quelque peu désuètes. Berceau et pupitre sont devenus des métaphores d'un monde révolu, tout juste bons pour les histoires à raconter aux enfants ou pour les chineurs qui préparent les maisons d'hôtes vintage. Mais tout de même, quel rapport ?

Il y a un rapport tout simple : l'élève est un bébé qui a grandi. Ce qu'on sait moins, c'est que le goût de l'apprentissage existe dès le berceau. On ne l'appelle alors pas ainsi. On parle d'éveil, d'attention. Il s'agit du mouvement naturel de chaque enfant vers l'autre, bien au-delà de ses besoins physiologiques, un mouvement de constante découverte de son environnement, aussi. Ce besoin d'être avec l'autre est en permanente évolution, se transforme avec l'aide de l'adulte et a comme support la parole. Parler à un bébé est vital pour lui. Non seulement, la parole lui sert de contenant rassurant, mais elle est aussi ce qui lui permet petit à petit d'appivoiser le monde autour de lui, les sensations qu'il éprouve, à différencier le dedans du dehors. Évidemment, comme cela ne se voit pas tout de suite, que l'enfant ne parle qu'à partir de la deuxième année de la vie si tout va bien, il s'agit pour les parents de faire le pari pour leur enfant de cette capacité de comprendre. C'est extrêmement difficile, et comme les recettes de grand-mère et les tradi-

tions qui permettaient aux jeunes mères de faire avec cette difficulté ne sont plus à la mode, cette première année de vie comporte des pièges considérables. L'environnement, qui les sollicite en permanence, ne les incite pas non plus à s'arrêter un temps quasi exclusivement sur l'accueil de ce bébé alors que, dans les premières semaines, ça reste le meilleur moyen de repérer petit à petit les rudiments de l'échange avec lui. Cela n'est pas sans conséquence pour le bébé.

Il s'agit là d'un véritable paradoxe qui rend les choses extrêmement difficiles. À l'heure actuelle, la relation fusionnelle avec le petit enfant est encouragée alors qu'en même temps, justement, l'attention des parents est beaucoup plus dispersée qu'avant l'apparition des téléphones portables dernière génération et des réseaux sociaux. Puis, ce même enfant, tout en étant collé à la mère pour les besoins les plus élémentaires, est poussé très vite vers l'autonomie. Dès la naissance, pratiquement, le maître mot est la stimulation vers l'autonomie. À l'école, il est dans tous les programmes. Le petit enfant doit grandir sans frustrations, on ne doit plus lui dire non, mais il doit comprendre par lui-même ce qui est bien et mal. Et surtout : le bébé ne doit pas pleurer. Pour la plupart des parents, c'est devenu un signe d'échec de tous leurs efforts. Cela le laisse dans une grande solitude et lui en demande bien trop.

Dans cette première partie, consacrée aux premières années de la vie, je m'efforcerai de décrire les processus du développement du tout-petit jusqu'à l'arrivée à l'école maternelle, j'y ferai apparaître le type d'enracinement du potentiel de découverte et ses entraves. Nous verrons à quel point ces années sont déterminantes pour le processus de l'apprentissage, mais que bien des phénomènes échappent à la compréhension directe. Parfois, ce n'est qu'au moment où apparaît le problème à l'école que se révèle la difficulté passée inaperçue au moment de sa constitution initiale. On observe cependant, comme le souligne Serge Boimare<sup>4</sup>, que la situation d'acquisition des savoirs,

---

4. S. Boimare, *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2004.

en premier lieu le passage à la lecture et l'écriture, éveille des angoisses très archaïques, d'une violence tout à fait singulière et qui renvoie à ces toutes premières expériences avec l'autre.

## Les premiers pas dans la vie

Durant le premier temps de sa vie, le bébé est entièrement dépendant de son environnement. L'adulte est appelé à se substituer à toutes ses facultés immatures ; c'est une question de survie. La mère est nécessairement la référence principale. N'oublions pas que dans « principal », il y a la racine latine de *princeps*, « premier ». Toutes les contorsions sémantiques n'auront jamais raison du constat que la mère, du fait de porter l'enfant et d'en accoucher, puis de l'allaiter, reste le principal acteur dans la vie du nouveau-né. Le père, pour sa part, a un rôle essentiel à jouer par le fait d'être d'emblée séparé de son enfant. Il n'a vécu la grossesse que de l'extérieur, il y a participé en parole, quand bien même certaines pratiques comme l'haptonomie essaient de pallier ce manque fondamental. Pourquoi le pallier alors que cette position d'« être séparé » est vitale pour l'enfant ? Position essentielle, dérivé du latin *esse*, être. C'est de celle-ci que dépend la capacité de l'enfant à aller vers le monde, vers les autres, vers les connaissances. Laquelle est plus importante : celle qui s'appelle principale, ou celle, essentielle ? Ni l'une ni l'autre. Les deux sont nécessaires, *fonction principale et fonction essentielle*, dans une dialectique permanente engageant les deux parents à parts égales.

Ce n'est pas exactement ce qui se passe actuellement.

Les évolutions sociétales, qui ont progressivement fait disparaître des textes de loi la notion de père et de mère pour y substituer la notion de parent, font état d'un glissement qui exprime une défiance par rapport aux traditions, par rapport à l'autorité et la transmission. Tout doit se passer dans le présent, sans frictions, tout doit être immédiatement

disponible au gré de la pulsion ; pour certains, même la hiérarchie des générations est négligeable. Le *cododo* en est l'expression la plus accomplie. On fait nichée. Dormir avec son petit, le coller à soi, le faire téter à chaque fois qu'il se manifeste, ou alors lui fourrer la tétine en bouche, tout cela procède du besoin d'« avoir la paix ». Ce qui reste, c'est un fonctionnement sur le mode maternel pour les deux parents. Il n'y a plus papa *et* maman, mais *papamaman*, une sorte d'ovni bicéphale pour l'enfant. Or, l'un n'est pas l'autre, même si depuis fort longtemps cette vision s'est imposée<sup>5</sup>. Élisabeth Badinter en donne acte dès 1986. On notera la proximité avec les débats sur l'écriture inclusive. Il s'agit de tout dire en même temps pour être équitable. On ravale le deux au *UN*. Un *UN* imaginaire dans lequel tout le monde serait pareil. Or, même dans un couple du même sexe, les places sont distinctes parce que l'identité à 100 % n'existe pas, même chez les jumeaux monozygotes. L'enfant perçoit de la différence. Dans la majorité des cas, père et mère sont de sexe distinct, mais force est de constater que, là aussi, la question du *même* prévaut, ce qui fait confusion pour l'enfant qui n'aura de cesse de faire surgir la différence radicale entre les deux. Difficile pour celui qui n'a pas porté l'enfant de rivaliser avec celle qui en a été enceinte, qui en a accouché, qui l'a allaité. C'est souvent de cela que le praticien, qui voit les familles en difficulté, est témoin. La rivalité se joue alors sur le mode de la fusion, de la permissivité, un jeu à celui qui comprendrait mieux les besoins profonds de l'enfant. Or, ce dont l'enfant petit a besoin c'est du côtoiement des deux positions différentes, principale, la mère, et essentielle, le père. L'une doit se départir de l'enfant encore imaginativement lié à son corps, et l'autre, le père, qui ne sait rien de ce processus-là, vient témoigner pour l'enfant de cette extériorité dont la mère ne peut pas être le support.

C'est la position d'extériorité qui nourrit le désir de savoir et d'apprendre alors que la position maternelle assure la sécurité de base pour le bébé. Car c'est ensemble, et de façon dialectique, dans un permanent

---

5. É. Badinter, *L'Un est l'Autre*, Odile Jacob, 1986.



aller-retour, qu'elles permettent à l'enfant de construire la base de sa compréhension du monde. Le nouveau-né est totalement dépendant et incapable de distinguer son corps de celui de l'autre. Le sein de la maman lui appartient, il le fait venir avec ses cris. Cela, il le comprend dès les premiers jours de sa vie. Si la réponse maternelle au cri est systématiquement l'alimentation, le bébé reste coincé dans cette perception du monde et ne peut pas apprendre à moduler les cris. Le rôle du père, compagnon de la mère, est celui de rassurer sa femme, pour lui permettre de résister progressivement à ces appels, de faire attendre un tout petit peu. Elle constatera alors qu'en effet, les pleurs s'arrêtent parfois et l'enfant se met à observer son entourage, à s'occuper à sa façon. À trois mois, il est parfaitement capable de patienter. Certains bébés passent déjà leurs nuits, surtout ceux qui ne dorment pas avec les parents. Ils perçoivent très progressivement que leur père a un autre rôle à jouer que leur mère, à condition que chacun reste à sa place. Le père « fait autrement » en le tenant dans ses bras, il ne peut pas faire coïncider pour le bébé ce qu'il a perçu *in utero* de sa mère et ce qu'il éprouve dans les bras de celle-ci. Le bébé reconnaît, en revanche, la voix du père pour l'avoir déjà entendue quand il était encore dans le ventre sa mère et apprend à connaître ses façons à lui de le tenir et de s'occuper de lui. Mais quoi qu'il veuille, le père ne fait pas pareil que la mère.

De toute évidence, ces premières différences sont pour le bébé le départ pour ce qui devient très vite désir de découvrir, puis désir d'apprendre. Cela n'empêche nullement que le père puisse aussi « materner » son bébé et que la mère puisse aussi faire support de cette nécessité de se décoller du mode fusionnel. Heureusement. Le plus délétère est la confusion et la rivalité entre les deux parents dans le maternage exclusif parce que cela fige le bébé dans les fonctionnements archaïques. Le « mode maternel » est tout entièrement greffé sur le système pulsionnel, émotionnel, le tout-tout-de-suite, et ceci par nécessité vitale du nouveau-né. Le « mode paternel » est celui qui introduit la suspension, l'attente. Le mode maternel introduit chez le

bébé le réflexe de recherche, comme on le voit dès l'accouchement : posé sur le ventre de la mère dès la naissance, le bébé a le réflexe de fouiner pour chercher le sein. Il est donc support de l'action immédiate, réflexe. Le père introduit immédiatement l'adresse de parole, si apaisante dès la première heure. Cette distance liée à l'altérité soutient ce qui ouvre à la communication. La mère l'introduit à son tour lorsque, au lieu de nourrir son bébé, elle l'apaise en lui chantant une berceuse, ou en lui parlant, avec cette forme unique du parler qu'on appelle aussi « le chant maternel ». Elle arrache par cet intermédiaire son bébé à un pur fonctionnement organique. Ce sont ses premiers pas dans la découverte, dans l'apprentissage. Pas de doute qu'un enfant, qui n'a pas eu son compte d'échanges qui l'ouvrent à autre chose que le sein à ce moment-là, risque d'avoir recours à ces fonctionnements archaïques parfois désordonnés, toujours pulsionnels à des moments où l'exigence extérieure devient plus pressante, comme c'est le cas à l'école. Ce sont donc deux temporalités différentes, le tout-tout-de-suite de survie, et le tu-attends-un-peu du consécutif, de l'action réfléchie.

Avec les récentes évolutions de la question de la parentalité, on est, en matière de droit familial, définitivement entré dans l'ère de la « société liquide » selon les termes de Zygmunt Bauman<sup>6</sup>. Les limites s'effacent, l'un devient substituable à l'autre. L'éducation d'un enfant à deux, un reliquat d'un temps révolu. Les récents textes votés au Sénat, en février 2020, admettent la PMA pour toutes, femmes en couple ou femmes seules. Comme la PMA pour hommes en couple suppose la gestation pour autrui, elle est pour l'instant exclue de la loi et soulève évidemment des tollés, mais gageons que cela deviendra un enjeu idéal lors des échéances électorales. Le rapport sexuel n'est donc plus nécessaire à la conception d'un enfant pour un couple qui devient un produit de consommation comme un autre.

---

6. Z. Bauman, *La Vie liquide*, Éditions du Rouergue, 2006.