

## la scolarité entre savoir et vérité

### **Nazir Hamad**

The paper we publish here in this form appears as Chapter 12 of Nazir Hamad's book *Adoption et parenté: questions actuelles* (Adoption and parenthood: current questions).<sup>1</sup> It is translated and republished in *écritique* with the kind permission of Nazir Hamad and Éditions Érès. Whilst this paper speaks of the difficulties in the acquisition of the ability to read in an adopted child, in doing so it raises a question regarding the place of each subject in relation to the ability to read. Thus what is at stake is the relation of the subject to the letter, in reference to what Hamad refers to as "established language".

Nazir Hamad is a psychoanalyst and member of the *Association Lacanienne Internationale*. He has worked with Françoise Dolto and published a book of interviews with her (*Destins d'enfants*, Gallimard, 1995).

Michael Plastow

### **Le cas de Tania**

Voici une vignette clinique qui pourrait bien illustrer la nature des difficultés que les enfants rencontrent dans l'apprentissage de la lecture.

Il s'agit d'une jeune fille de 9 ans qui rencontrait de sérieux problèmes dans l'apprentissage du français. La mère qui l'avait accompagnée pour son premier rendez-vous paraissait très déçue de sa fille. Elle s'était mise à parler d'elle à la troisième personne sans me la présenter ni l'appeler par son nom. Elle parlait de la boulimie de sa fille, de son obésité et de son manque d'intérêt pour les activités scolaires et sportives. Elle me donnait l'impression de souffrir d'elle beaucoup plus qu'elle ne souffrait pour elle. Pendant que la mère déversait ainsi sa colère contre l'enfant, celle-ci, n'ayant pas eu la moindre occasion de s'exprimer, s'est levée pour aller vers le tableau qui se trouvait dans mon bureau pour dessiner et écrire quelque chose. Le résultat n'était qu'un groupe de lettres attaché : ELAFIN.

J'ai interrompu l'entretien avec la mère et je me suis adressé à Tania pour lui demander de me lire ce qu'elle venait d'écrire. Elle m'a répondu qu'elle ne savait pas lire. J'ai réitéré ma demande, en précisant que, si elle ne savait pas lire le tout, elle pouvait essayer en coupant ce qu'elle avait écrit comme elle voulait. Elle a séparé le groupe de lettres en deux petits groupes qui étaient les suivants : ELA FIN. Elle a lu ELA FIN en insistant sur les lettres.

Je l'ai invitée à couper à nouveau si elle le souhaitait. Elle a procédé de la même façon. Elle s'est mise à examiner le premier groupe, et pendant quelle lisait ELA, la coupure s'est imposée d'elle-même et elle a lu : EL A FIN ; excitée, elle a ajouté ; « Je sais lire, alors ! ».

Je lui ai répondu, « Vous voyez Tania, vous avez écrit la phrase que votre mère vous a dictée. C'est comme à l'école, on vous dicte plein de savoirs et vous, vous répondez tout le temps que vous ne savez pas lire. C'est l'ogre qui ne sait pas lire. Votre mère dit que vous mangez comme un ogre et l'ogre n'a pas de nom, on l'appelle ogre, c'est tout. Votre mère a oublié de

me dire comment vous vous appelez, alors vous avez écrit ce qui est devenu pour vous votre nom : ELAFIN ».

### **Quelques difficultés courantes**

Le « je ne sais pas lire » implique la lettre dans ce qui relève de son identité propre de pure différence et dans sa position dans l'écriture des mots, ainsi que dans son effet sur le sujet de l'inconscient du lecteur. Essayons d'analyser quelques-unes des difficultés que rencontrent fréquemment les jeunes écoliers.

Le déchiffrement pénible où l'enfant passe en revue toutes les lettres qui entrent dans l'écriture d'un mot est une difficulté de base. Le déchiffrement n'est pas la lecture. Celle-ci exige la chute de la lettre, ou son invisibilité. Cette chute implique sa fusion dans le phonème pour faire corps avec lui.

### **La chute de la lettre ou la chute de l'ange**

La chute de la lettre qui autorise la lecture et structure l'ordre signifiant fait le lecteur. Car, quand je dis « chute de la lettre », cela représente à mes yeux la chute de l'ange par excellence dans la mesure où cette chute est corrélée avec la chute de la langue maternelle ou de la langue du paradis. Entendons par « langue maternelle » cette langue privée entre la mère et son enfant fondée sur une jouissance commune. La langue maternelle ne devient la langue du discours commun que grâce au refoulement qui la frappe. Posséder cette langue pour la faire sienne représente, pour rester dans la métaphore de la chute de l'ange, la découverte par l'homme que le langage n'a de clef que dans la vérité qu'il génère lui-même dans l'énonciation du sujet.

En effet, la lettre est une histoire de chute perpétuelle. La lettre, pour être identifiée comme telle et pour s'écrire, a eu besoin de passer par le dégagement entier de l'imaginaire associé à sa création. La lettre B, Bêta ou Ba n'a plus besoin de nous renvoyer l'image d'une maison pour s'écrire ou se lire. Elle ne se prête à ce rôle que du fait même de cet effacement qui fait d'elle une pure différence. Du chasseur préhistorique qui traçait un trait pour marquer chacune de ses sorties de chasse à l'éleveur mésopotamien qui traçait autant de traits que de bêtes qu'il possédait, la démarche est la même. Il s'agit de substituer à la chose un trait qui la signifie sans pour autant la représenter. Un trait ressemble à un autre trait, certes, mais à considérer le nombre de traits laissés sur les os, comme on en voit au musée de Saint-Germain-en-Laye par exemple, nous découvrons qu'un trait reste unique parce qu'il renvoie à une expédition qui ne se confond avec aucune autre.

### **La lettre dans tous ses états**

Face à la lettre, l'enfant est dans la peau de Robinson. Les traces laissées sur le tableau ou sur ses cahiers la désignent comme entité entière avec une existence autonome. A renvoie à A et en tant que telle la lettre A ne peut être que A. Mais cette lettre, aussi autonome qu'elle soit, est appelée à se fondre, voire à s'effacer pour entrer dans l'écriture des groupes de mots. Il s'agit donc pour l'enfant d'un savoir qui n'a de valeur que dans la mesure où il s'efface afin d'en faire surgir un autre. Comme pour Robinson, l'effacement des traces des pas détache le savoir de la preuve matérielle qui le soutient, afin d'intégrer l'effacement des traces dans une opération symbolique qui fait de la présence d'un autre une vérité incontournable. Autrement dit, l'inconnu se détache de ses pas pour s'inscrire dans le réseau symbolique qui lui donne une présence malgré son absence.

S'agit-il d'un parallèle absurde ? Je ne le crois pas, car c'est justement ce qui arrive à l'enfant tout petit devant l'énigme de la présence et de l'absence de sa mère. L'enfant ne surmonte son angoisse face à son absence que grâce à son recours au jeu du symbolique. Un objet transitionnel selon l'expression de Winnicott, vient occuper la place de l'objet d'amour grâce à une opération de permutation que le registre du symbolique met à la disposition de l'enfant. Cette opération lui permet de dépasser le sentiment de perte parce qu'elle introduit comme possibilité de substitution. C'est d'ailleurs pour cette même raison que l'adoption est possible. Une femme peut se substituer à une autre, la génitrice en l'occurrence, du fait même que les signifiants, maman et papa, ne se figent pas dans une signification qui ne renvoient qu'aux géniteurs. Maman et papa sont des signifiants ouverts qui désignent les hommes et femmes qui occupent pour un enfant les fonctions maternelle et paternelle au moment où, tout petit, il a besoin d'un Autre maternel qui soutienne l'hypothèse d'un sujet désirant.

### **La lecture est une responsabilité du sujet**

La clinique nous apprend que c'est cette angoisse devant l'absence qui fait du jeu des lettres une opération parfois périlleuse. Qu'arrive-t-il au jeune écolier auquel on apprend l'alphabet en recourant au support de l'image ou de son corps propre ? On lui montre la lettre A, par exemple, et on lui dit, « A comme Anatole », ou encore : « A c'est comme ça, on ouvre la bouche et on écarte les doigts devant le visage ». On rapproche pour lui la lettre d'une présence, d'une image, ou encore d'une partie de son corps destinée à suppléer à l'absence. Et si, pour une raison ou une autre, le petit écolier se trouve encore pris dans l'angoisse de la séparation, comme c'est souvent le cas chez les petits écoliers, la lettre A risque de rester attachée à la chose ou à l'image, résistant ainsi à l'articulation à d'autres lettres et donc à la lecture. Car la lettre, pour s'écrire et pour se lire, a besoin de se fondre dans le phonème ou la syllabe pour parfois disparaître dans l'ensemble.

Et voilà le problème ! Pour acquérir la notion de lettre, l'écolier a comme obligation de se libérer d'elle et de l'image à laquelle elle renvoie. Exactement comme, pour adopter sa mère, le petit enfant a à se libérer de son attachement à son premier objet d'amour par le jeu de permutation symbolique que l'objet en tant que métaphore du manque lui offre. Autrement dit, lire et écrire consistent pour lui à assimiler le statut changeant de la lettre, voire sa disparition pure et simple. Pour ce faire l'écolier n'a d'autre choix que de se risquer à couper des lettres, à en rajouter, à prononcer les unes, à accepter le silence des autres et que sais-je encore. Ce qui veut dire finalement que, pour accéder à la lecture, l'écolier a à accepter le risque de la lettre. L'écolier découvre, et à son détriment, qu'on ne dispose pas de la lettre, car, comme un furet, elle court et détermine selon sa place la position du sujet.

### **L'enfant calligraphie**

La deuxième difficulté classique est celle que l'enfant calligraphe représente. L'enfant calligraphe s'applique, prend son temps et reste, à cause de cette même application, à la traîne. Les parents, fiers, vous présentent les cahiers de leur enfant en insistant sur la qualité de son écriture. L'enfant est l'artiste parfait et cela chagrine d'autant plus les parents de voir de tels talents se perdre sans que l'enfant obtienne le résultat scolaire escompté. Cela ressemble étrangement à l'histoire de la calligraphie chinoise suspendue au mur de la maison de campagne de Lacan. Il dit à son auditoire :

« Si elle n'était pas chinoise, je ne l'aurais pas suspendue à ma muraille pour la simple raison qu'il n'y a qu'en Chine que la calligraphie a pris une valeur d'objet d'art ». <sup>2</sup>

En fait, les parents d'un enfant calligraphe peuvent aussi se dire : « Si ce n'était pas la production de mon enfant, je ne lui aurais jamais donné une quelconque valeur ». Mais peut-on parler d'art pour autant ? L'enfant s'applique peut-être autant que le calligraphe chinois, mais, dans son cas, l'application apparaît comme le signe de l'inaccessibilité des lettres. L'art est le jeu de la lettre, il est tellement ce jeu que, si l'artiste la manie de mille façons, c'est toujours pour mettre en valeur sa lecture. La calligraphie musulmane a fait de la non-représentation de l'image le signe de la présence du Dieu. Dieu est dans la lettre.

### **La lettre n'est pas un apprentissage comme les autres**

L'enfant calligraphe qui s'applique à reproduire démontre qu'il n'a pas intégré l'écriture de la lettre. Et quand la maîtresse s'acharne à vouloir la lui apprendre et découvre qu'il l'a reproduite en inversant b et p ou b et d, la question de la dyslexie s'impose d'emblée. Cela n'est pas toujours justifié. Car savoir écrire n'est pas un savoir comme tous les autres. La lettre ne s'intègre chez l'enfant que par une conjonction entre la lettre et l'image du corps. La lettre A s'écrit quand Anatole n'est plus pris dans la confusion avec l'image de ses semblables et sait faire avec la rivalité qui en découle. Il s'agit d'un savoir qui s'acquiert non pas grâce à l'art pédagogique de la maîtresse mais grâce à cette conjonction. L'enfant essaie, se trompe, se fait gronder ou traiter de maladroit. Il y a un moment où l'enfant se débrouille avec les choses qu'on lui présente. C'est le temps pour le savoir, nous dit Lacan, et il ajoute :

« Il y a un moment où l'enfant manie son premier alphabet et ce n'est d'aucun apprentissage qu'il s'agit mais de quelque chose qui est ce collapsus qui unit une grande lettre majuscule avec l'animal dont l'initiale est censée correspondre à la lettre majuscule en question ; l'enfant fait la conjonction ou ne la fait pas ; dans la majorité des cas, c'est-à-dire dans ceux où il n'est pas entouré d'une trop grande attention pédagogique, il la fait ». <sup>3</sup>

En quoi ces exemples nous intéressent-ils ? Revenons à l'histoire de Tania pour y trouver un début de réponse.

### **Le savoir de la mère qui fait barrage**

Quand Tania a pris la responsabilité de lire, ce fut pour tailler dans un texte dicté par sa mère et qui la réduisait à son symptôme. Il s'agissait d'un texte qui impliquait un savoir sur le sujet mais qui était resté hors sujet, pour ainsi dire. Tania se présentait en quelque sorte comme une bonne élève. Elle recevait ce que sa mère lui inculquait dans son corps mais restait tout à fait incapable d'en comprendre les termes. L'élève qui apprend son texte par coeur et le reproduit entièrement à l'intention de l'adulte sans être en mesure de le lire proprement est de cet ordre. L'élève qui mémorise un texte sans s'en approprier le sens est un cas fréquent à l'école. C'est une façon ingénieuse de satisfaire l'adulte tout en se protégeant du savoir que celui-ci lui distille.

Tout savoir réfère à un texte, écrit ou inscrit dans les mœurs. Mais le savoir, pour devenir accessible, disons personnel, a besoin de se décoller du texte de façon à nous permettre de réécrire le texte autrement. Cela représente à mon avis un premier paradoxe. Le décollage, la coupure qu'on opère dans le texte, le réaménagement. Ce réaménagement est le signe du sujet. Mais pour qu'il y ait possibilité de coupure, il faut que le sujet prenne le risque d'engager sa responsabilité de lecteur. Si on admet ce premier paradoxe, cela en introduit forcément un deuxième. Si, pour Tania, le savoir a fait son chemin grâce à un texte établi dans un langage institué, disons, celui de sa mère, sa vérité de sujet ne surgit que contre ce texte. Dire « contre ce texte » n'implique pas forcément son rejet pur et simple, mais la possibilité pour elle de se l'approprier d'une façon qui permette à son désir de s'y déployer.

## Si on changeait le système de notation scolaire

Combien de fois s'acharne-t-on à expliquer à un élève les règles qui conditionnent l'écriture des accords, au pluriel ou au féminin par exemple, pour s'apercevoir que l'élève fait toujours les mêmes fautes ? À l'école, on appelle une erreur en orthographe une « faute ». Combien de fautes un élève fait-il pour mériter un zéro que beaucoup de maîtres et de maîtresses exhibent en classe devant d'autres élèves moqueurs ? Tel élève fait une erreur, certes, mais il ne se trompe pas quant à la vérité qui sous-tend cette erreur. D'ailleurs, je prends le risque d'affirmer que beaucoup d'entre nous ne font pas mieux que le petit élève quand ils refont pour la énième fois la même erreur dans l'écriture d'un mot ou d'un groupe de mots récalcitrants. Ils ne font pas des fautes, ils sont plutôt dans le vrai d'un savoir qui ne se partage pas. Un savoir sur leur vérité intime.

Chaque fois que je suis interrogé à ce sujet par l'enseignant d'un enfant que j'ai en charge, je lui conseille de ne pas noter en négatif les erreurs qu'un élève fait, mais de noter en positif le nombre d'erreurs trouvées et corrigées. Ces enseignants sont les premiers surpris de constater que le supposé mauvais élève sait découvrir beaucoup de ses erreurs et arrive à en corriger pas mal. Je crois qu'il est possible d'aborder l'enseignement, du moins l'orthographe, de cette façon, mais l'exiger serait prétentieux de ma part. La faute est commise par rapport à un ordre établi, un interdit fondateur ou à un discours institué. Trouver les erreurs et les corriger soi-même relève d'une responsabilité du sujet ; c'est une façon pour lui de se réapproprier un texte qui n'autorise l'écart que par la faute reconnue comme telle. Une telle faute serait donc subversive. *J'entends avec l'expression « subversive », désigner la place que le sujet de l'inconscient continue à occuper, ne serait-ce que de cette façon maladroite. Le refus inconscient d'apprendre serait à comprendre comme une position du sujet contre le langage institué.*

Si j'insiste là-dessus, c'est pour proposer mon hypothèse de travail. Ne peut-on dire que le refus scolaire représente pour certains enfants un refus d'ouvrir, de questionner ou de refouler qui reste pour eux de ce savoir sur la jouissance de leur Autre maternel, la génitrice en l'occurrence ? Leur désintérêt pour le travail scolaire vient de ce que ce savoir ne répond pas à leur question concernant l'énigme de l'origine.

---

## Références

- <sup>1</sup> Hamad, Nazir. *Adoption et parenté: questions actuelles*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2007. (<http://www.editions-eres.com/resultat.php?Id=2124&Critere=nazir>) The original is copyright to Éditions Érès.
- <sup>2</sup> Lacan, Jacques. *Séminaire 1961-1962: L'identification*. Leçon du 6 décembre 1961. Paris : Association Freudienne Internationale, 1996. 53.
- <sup>3</sup> Lacan, Jacques. *Séminaire 1968-1969: D'un Autre à l'autre*. Leçon du 26 février 1969. Paris : Association Freudienne Internationale, 2002. 191.