« On n'apprend pas à un enfant à marcher ».

Prime enfance : âge de la vie ou voie vers un devenir-enfant ?

Liane Mozère

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/1783>

DOI : 10.4000/leportique.1783

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 5 juin 2008

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Liane Mozère, « « On n'apprend pas à un enfant à marcher ». », *Le Portique* [En ligne], 21 | 2008, mis en ligne le 05 juin 2010, consulté le 25 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/1783> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.1783>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2021.

Tous droits réservés

« On n'apprend pas à un enfant à marcher »¹.

Prime enfance : âge de la vie ou voie vers un devenir-enfant ?

Liane Mozère

La tradition de l'enfant défini par le manque

- ¹ Résultant de la prématurité du petit d'homme, la prime enfance est toujours placée sous le triple signe de la fragilité, de l'incertitude et de la dépendance. Cet âge de la vie est de ce fait l'objet de toutes les attentions dans les sociétés humaines. Dès le moment de sa venue au monde l'*infans* est d'abord pensé relativement à ce qui est censé lui manquer. Des manques que les adultes tutélaires vont progressivement et systématiquement chercher à combler et à compenser. Rituels de naissance, baptêmes, manipulations, incantations constituent les premières étapes pour « entrer dans la vie »² et introduisent les innombrables bonnets, maillots, états, corsets, brides, longues, disciplines et injonctions de toute nature s'emparent successivement de son corps et de son âme³. Simple « ébauche », fruit, dans la primitive Église du péché originel, le petit d'homme doit être (con)formé, façonné, modelé, encadré, contrôlé et même étalonné. Il importe, par exemple, qu'il marche debout pour ne pas (re)tomber dans l'animalité diabolique dont il provient au sortir d'une matrice comparée à l'« antre du diable ». Bérulle n'hésite pas à parler de « l'état le plus vil et le plus abject de la nature humaine... » et Bossuet ajoute : « L'enfance est la vie d'une bête »⁴. Les découvertes majeures de Pasteur feront ensuite du jeune enfant un corps à préserver de la mort par la clôture hygiénique et son retrait du monde qui l'entoure⁵. À partir du milieu des années 1950, les apports conjoints de la psychologie et de la psychanalyse définissent des stades de développement qui jouent le rôle de tuteurs moraux et de bornes pour baliser et circonscrire strictement les âges de la vie des jeunes enfants. Être incomplet, celui-ci doit être fermement guidé pour pouvoir devenir un adulte « accompli » (stade génital chez Freud). Grâce à une progression continue et linéaire, les passages d'un stade à un autre garantissent au jeune enfant un harmonieux développement. Pour réaliser ce qui est communément appelé « le bien de l'enfant » parents et éducateurs en

tous genres s'ingénient à veiller à ce que le jeune enfant ne se dé-tourne pas des chemins balisés et ne s'écarte pas des normes préalablement définies.

Un autre regard ? Expérimentations

- 2 D'autres voix se font pourtant entendre. Dès le XVII^e siècle l'évêque morave Jan Amos Comenius, dit Comenius inaugure, avec l'École du Giron maternel, une nouvelle conception du jeune enfant, non plus récepteur passif, mais acteur qui « possède en lui les principes fondamentaux qui vont lui permettre d'acquérir les connaissances par lui-même »⁶. L'adulte est simple accompagnateur et l'enfant sera accueilli au milieu de ses semblables. Ces deux intuitions majeures de Comenius marquent un tournant dans la conception de la prime enfance qui conduira des médecins du XVIII^e siècle à exhorter : « Qu'on démaillote l'enfant qui crie, qu'on le mette en liberté⁷. C'est en examinant les lois naturelles qui montrent que le nourrisson se « forme, se développe dans un bain » que ces hommes de science préconisent de continuer « instantanément ce bain (et) au même degré de chaleur, (qu')on ne fait (ainsi) qu'entrer dans les vues bienfaisantes de la nature »⁸. De même Rousseau s'élèvera contre « l'extravagante et barbare pratique du maillot » et préconise la liberté de mouvement du nourrisson : « Quand il commence à se fortifier, laissez le ramper, laissez lui développer ses membres et vous les verrez se renforcer de jour en jour »⁹. À la fin du XVIII^e siècle le Pasteur Oberlin met en place des « poêles¹⁰ à tricoter » qui sont des regroupements de jeunes enfants menés par « des conductrices de la tendre jeunesse »¹¹. Si les pratiques maternelles ne varient guère en dépit de ces conseils, de rares enfants seront néanmoins « élevés à la Jean-Jacques ». De même au début du XIX^e siècle, Jean-Henri Pestalozzi veut favoriser le développement harmonieux des jeunes enfants dans une relation fusionnelle avec leur mère au sein d'une « Wohnstube » favorisant « l'accroissement des forces que l'enfant possède en lui-même »¹². Cependant c'est sans doute l'expérience singulière vécue par Friederich Fröbel, jeune orphelin de mère, ayant pâti de l'éducation rigide d'un père qui l'a rendu rétif à l'apprentissage, qui va ouvrir une voie à une forme buissonnière d'éducation. Fröbel vivra dans le jardin paternel, observant la vie végétale et animale, n'apprenant à lire qu'à huit ans et rêvant sans cesse, ce qui amènera son géniteur à l'inscrire à l'école de filles. Est-ce pour cette raison qu'il invente le « jardin d'enfants » après avoir suivi un stage chez Pestalozzi ? En tous cas, c'est par le jeu que l'enfant apprendra et se construira. « L'enfant acquerrera l'idée de la pression de l'eau avec son petit moulin à eau ; il s'instruira à regarder flotter des morceaux de bois... Il découvrira les plantes et les animaux dans leur milieu, à leur place habituelle... et les produits de l'activité humaine, là où on les obtient »¹³. Le jeune enfant, jeune plante en devenir, va ainsi, grâce à des jouets adaptés, devenir acteur de son propre développement. Le jeune enfant, plante précieuse entre toutes, en somme.
- 3 Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, de nombreux orphelins sont accueillis dans des institutions : pouponnières, orphelinats. L'hygiénisme y règne : soins à heures fixes, repas expédiés mais surtout récurages constants du corps des enfants et des sols. René Spitz un pédiatre viennois découvre horrifié des enfants laissés à eux mêmes, se balançant mécaniquement dans leurs lits, les yeux dans le vague. Il nomme ce mal l'hospitalisme et impute sa genèse aux soins « impersonnels » et « mécaniques » qui leur sont prodigués dans ces établissements collectifs. Il décrit les carences qui en résultent comme irréversibles¹⁴. Pour tenter de remédier aux maux dont pâtiennent ces enfants il préconise – tout comme une psychiatre française, Jenny Aubry Roudinesco, qui parle de « carences maternelles » qu'elle observe également à l'Hospice dépositaire

Parent de Rosan de l'Assistance publique à Paris –, le placement en milieu d'accueil familial pour qu'une triangulation satisfaisante puisse opérer¹⁵. L'enfant « manque » d'une mère et d'un père, la seule compensation envisageable consiste par conséquent à le placer dans un milieu qui jouera le rôle de substitut parental. Les établissements fonctionnent à l'évidence de manière inappropriée, cependant les choix de Spitz et d'Aubry Roudinesco « font comme si » la mère pouvait en quelque sorte être remplacée bon an mal an par le placement familial. Les travaux de Bowlby sur l'attachement observé par les éthologues dans des populations animales le conduit également à privilégier une entrée par la triangulation, même si c'est « par défaut »¹⁶. Toutes ces pratiques opèrent selon le principe de compensation, renvoyant à la figure de l'enfant comme le siège d'un manque. À la même époque pourtant une psychologue Emmy Pickler crée une institution à Budapest, rue Loczy pour des orphelins. Par une conversion radicale du regard, elle opère une inversion révolutionnaire de la conception du jeune enfant. Elle pose d'emblée un principe, la mère ne peut être remplacée. Il convient donc d'imaginer et de construire dans la pratique des dispositifs susceptibles d'offrir aux enfants que Loczy va accueillir des soins qui leur apportent autant de réassurance, d'affection et d'attention que possible en pariant précisément sur leurs propres forces de vie et sur leur puissance d'agir. Ces termes ne font pas partie du vocabulaire d'Emmy Pickler mais rendent compte de manière appropriée de la philosophie qui prévaut à Loczy. Chaque enfant est confié à un groupe immuable de trois référentes qui, selon les nécessités de l'emploi du temps, s'occupera de lui, chaque référente ayant en charge deux à trois enfants. Cette référente entretient avec chaque enfant dont elle a la charge une relation privilégiée à trois moments déterminés : le repas, le bain et le coucher. Durant ces moments elle établit une interaction intense, à la fois verbale et corporelle. Chaque action qu'elle entreprend est commentée et prolonge le plus possible les mouvements propres de l'enfant. Jamais elle ne le brusque, jamais elle ne contrecarre un mouvement de l'enfant, elle l'accompagne. Pendant qu'elle s'occupe d'un enfant les deux autres peuvent s'impatisser, elle les rassure en leur expliquant que leur tour viendra une fois Paul baigné. L'observation effectuée par Myriam David et Geneviève Appel au cours des années 1960¹⁷ leur permet de constater une réelle sérénité dans les salles et les jardins. Mais, et c'est là le point crucial pour Pickler il convient de faire confiance aux capacités de l'enfant, non de les susciter mais de les accompagner. Ainsi, en dehors des moments de relation privilégiée, divers jeux sont proposés aux enfants qu'ils utilisent et manient comme ils l'entendent. De même jamais ne sera imposé à un enfant une position qu'il n'ait d'abord acquise par lui-même. Lorsqu'on visite une crèche Loczy en France on est frappé par l'extrême agilité de ces enfants qui, sauf s'ils manifestent expressément une demande d'aide, ne connaissent pas les interventions adultes habituelles. « Fais attention ! Ne touche pas à ça ! Assieds-toi ! Ça va te faire mal ! » Et c'est avec stupéfaction que l'on peut constater la manière déliée et fluide dont ils se déplacent, inventent des passerelles pour atteindre des objets en apparence inaccessibles, jouent ensemble ou seuls. Autonomes mais jamais abandonnés par les adultes qu'ils savent être là et dont l'intervention, l'observation le montre, ne leur est dans la quasi-totalité des cas pas nécessaire. Certes ce sont les éducatrices qui proposent des objets et des situations qui prennent en compte ce qu'elles connaissent grâce à l'observation des capacités sans cesse en mouvement des enfants, mais ce sont eux qui créent et agissent sur leur monde, qui en sont maîtres.

- 4 Les progrès scientifiques vont également à leur tour remettre en question l'indigence supposée des jeunes enfants. Daniel Stern, un élève de Piaget, met au jour les

compétences proprement inouïes du nourrisson aux premières heures de son existence. Il constate que celui-ci est capable de discriminer très précocement entre le soi et les autres et de comprendre que « tout comportement en appelle un autre ». La découverte de cette maturité du nouveau-né ainsi que sa capacité d'initiative bouleverse les conceptions prévalant jusque-là. On notera que Jakobson avait en son temps découvert l'incroyable capacité des nourrissons à babiller n'importe « quel son dans n'importe quelle langue »¹⁸. Rappelons qu'à la même époque le bébé était le plus souvent considéré comme un tube digestif » pour reprendre les termes de Stanislas Tomkiewicz¹⁹ et que jusqu'aux années 1970 la grande majorité des médecins soutenaient que les très jeunes enfants ne « sentaient » pas la douleur et que leurs pleurs étaient « réflexes ». Cependant à contre-courant de ceux-ci pour Françoise Dolto, le bébé est « une personne » ce dont témoignent les cas cliniques dont rendent compte ses travaux. Mais ces découvertes importantes doivent cependant être rattachées à une multitude de démarches quasi expérimentales qui se développent à partir des années 1968. Le jeune enfant n'est alors plus seulement démaillotté comme le souhaitait Rousseau, il n'est pas seulement un acteur, on découvre en lui des possibles qu'il crée lui-même. Que ce soit à la crèche « sauvage » de la Sorbonne où s'ébattent librement des enfants de tous âges, transgressant joyeusement les frontières étanches établies à partir des chartes de développement de la psychologie supposées précisément les séparer²⁰. Dans l'effervescence de vie et de créations improbables, éphémères et en même temps porteuses de tous les possibles de ce mois de mai, les crèches « normales » vont, à leur tour s'« ensauvager » et ménagent des espaces-temps et une disponibilité à la fois flottante et veillante. « L'aisance au milieu des objets, appendices de mon corps, de mon mouvement, de ma proximité. Un gamin tombe dans une flaque de peinture, rigolade. On reprend, geste repris ailleurs, décentrement du corps, déhanchement dans l'effort, langues tirées, yeux ronds. Qui es-tu, toi qui passes ? Accueillants qu'ils sont, fouineurs de ton corps, agglutinés à te questionner du regard, des mains. D'autres abandonnent tout d'un coup – violence magnifique du désinvestissement- et passent immédiatement à autre chose. S'en aller, s'enfouir dans les bras de Delphine – scansion – les autres continuent ou fluent vers la salle de bains. Il y en a une qui fait pipi tranquillement en passant. On part vers l'autre salle. Sur les matelas – coussins par terre – ils sont plusieurs à se câliner, tout en roulant les uns sur les autres. Pouces dans la bouche, dans l'abandon, mais on garde l'œil éveillé, qu'est-ce qu'elle fait la copine, et Valérie passe traînant un énorme serpent de tissu auquel tentent de s'accrocher une grappe mêlée blonde, noire, brune »²¹. Le jeune enfant créateur d'univers pour son compte et pour les adultes qui l'accompagnent. Les auxiliaires de puériculture dans les crèches s'émerveillent chaque jour de ce que leur offrent les enfants qu'elles accueillent, des mondes qu'ils leur font découvrir et où il les entraînent²². « Un jour de grisaille, Dany, imagine un jeu avec les enfants de son groupe. Elle leur propose de partir se baigner à la mer. Elle fait téléphoner les enfants à leurs parents pour que ceux-ci leur apportent maillots, serviettes de bain, crème solaire. Les enfants jouent le jeu. Dany observant leur curiosité et leur sérieux, poursuit. Une fois « apportés » les maillots, elle « entraîne » les enfants à la gare où ils « achètent » leurs billets. « Arrivés » à la mer, ils se dirigent vers la plage où ils se changent, étalent leurs serviettes, s'enduisent de crème solaire au milieu des cris de joie et des rires. Dany les « emmène » dans l'eau et entend soudain Charlotte qui effectue un saut en arrière, lui dire « Ah, tu m'as éblouée ! » Dany et les enfants n'ont pas quitté la salle de la crèche »²³. C'est donc en ajustant le jeu qu'elle propose aux enfants à leurs aspirations,

en veillant à appréhender si ce qu'elle propose leur convient que Dany transforme le rapport adulte/enfant. Qu'elle adopte comme point de départ l'attente et les scénarios qu'élaborent les enfants qu'elle est capable de discerner. Le changement est radical : c'est à partir de l'enfant que se définit l'attitude, la proposition de l'adulte et non l'inverse.

- 5 À Reggio Emilia, des crèches prennent également pour point de départ les propositions des enfants et les font littéralement fuir au sens où, au lieu d'un matériel pédagogique structuré par les « acquis » des connaissances psychologiques ou psychanalytiques, ce que les équipes appellent la « documentation » est constituée par ce qu'apportent les enfants. La journée débute, comme le Conseil dans les classes Freinet en France, par une réunion intitulée « Qu'est-ce qu'on fait ? » Ce jeu est une situation proposée tout au long de l'année lorsqu'un adulte, un enfant ou des événements ouvrent la possibilité de discuter d'un nouveau projet. Dans les crèches de Reggio Emilia ces projets concernent des enfants à partir de deux ans. Le choix du projet est toujours suscité par des événements, des discussions et ou un intérêt soudain manifesté par les enfants eux-mêmes, ce qui garantit l'implication active de ceux-ci. On ne peut, bien entendu, déterminer à l'avance pas plus la durée que les évolutions à venir du projet qui sera continûment remanié, repensé et discuté par les enfants. Le projet intitulé « Faire un parc d'attraction pour les oiseaux » a duré quatre mois. Il a concerné des enfants de trois à cinq ans. Il a donné lieu à des discussions, des représentations graphiques, l'expérimentation de matériels divers, l'élaboration de théories sur le mode de fonctionnement organisationnel et physique de ce parc d'attraction ²⁴. Dans un groupe d'enfants plus jeunes âgés de quatre ans est né le projet de « la machine à vent ». Il a débuté lors d'une séance d'atelier où les enfants ont raconté qu'ils avaient dû souffler sur des ballons pour les faire avancer. Un des garçons, sans doute lassé de souffler, a soudain déclaré qu'il pouvait inventer une machine à souffler les ballons. D'autres enfants ont associé avec lui autour de cette idée. Ils se sont mis à dessiner cette machine à souffler. Les éducatrices se sont investies dans le projet à l'état naissant. Il a débuté par des dessins élaborés par les enfants, des discussions autour des représentations graphiques, des propositions quant au matériel nécessaire évoqué dans les conversations entre les enfants, une implication des parents, la recherche des matériaux nécessaires tant dans la crèche qu'à l'extérieur, les premières ébauches de construction, les opérations de collage pour faire tenir la structure et enfin la décoration de la structure ²⁵. Des photos et des vidéos ont été réalisées pour garder en mémoire les évolutions et les moments forts de cette aventure collective, les adultes étant « pris » dans le mouvement du projet, découvrant, à la même occasion, leurs propres potentialités créatrices révélées par celui-ci. Dans cette tension adultes et enfants jouent une partition unique, indécidable et située sur un plan d'immanence. On n'a plus ici à faire à un monde adulto-centré mais à une expérimentation qui agence ensemble adultes et enfants, le mouvement pédagogique est invalidé par une transversalité où pour chacun et chacune, adulte ou enfant, tout peut advenir, l'indécidable comme l'impensable. On est bien loin, on le voit du jeune enfant qui pâtit de sa dépendance et de sa fragilité supposées. Ce sont des enfants créateurs qui, ne pourrait-on au moins le poser comme hypothèse, produisent précisément un espace temps où les adultes sont susceptibles, non de retrouver l'enfant en eux, mais d'expérimenter un devenir-enfant ?

Outillages théoriques

- 6 Dans *Mille plateaux*, Gilles Deleuze et Félix Guattari déploient ce concept inouï de devenir et notamment de devenir-enfant²⁶. En cela ils rompent avec l'enfant des pédagogues, l'enfant des psychologues et des psychanalystes, l'enfant des juges et des travailleurs sociaux, cet enfant « tari (qui) fait d'autant mieux l'enfant qu'aucun flux d'enfance n'émane de lui »²⁷. L'enfant « tari » est engendré par le système capitaliste lui-même. « C'est dès l'enfance que s'instaure la machine de subjectivité capitaliste, dès l'entrée de l'enfant de l'enfant dans le monde des langues dominantes, avec tous les modèles tant imaginaires que techniques dans lesquels il doit s'insérer »²⁸. Autrement dit, c'est la « politique sémiotique des adultes sur les enfants (qui compte)... En quoi l'attitude des adultes qui travaillent dans une crèche favorise-t-elle l'initiation aux valeurs du système ? »²⁹. Entendre ce que les enfants disent de leur désir, tout comme saisir quels milieux ils parcourent est visible et audible à condition d'être appareillé des bonnes lunettes, d'une ouïe sensible, et d'une fluidité corporelle. Loin de la seule triangulation œdipienne qui nous hante de toutes façons toutes et tous, il y a autre chose qui se joue pour les jeunes enfants que décrit avec limpidité Gilles Deleuze : « Or les parents sont eux-mêmes un milieu que l'enfant parcourt, dont il parcourt les qualités et les puissances et dont il dresse la carte. Ils ne prennent la forme personnelle et parentale que comme les représentations d'un milieu dans un autre milieu. Mais il est erroné de faire comme si l'enfant était d'abord limité à ses parents et n'accédait aux milieux que *par après*, et par extension et par dérivation. Il n'y a pas de moment où l'enfant n'est déjà plongé dans un milieu actuel où les parents comme personnes ne jouent qu'un rôle d'ouvriers ou de fermiers de portes, de gardiens de seuils, de connecteurs ou de déconnecteurs... Même chez le nourrisson il y a un continent-lit par rapport auquel les parents se définissent comme des agents sur le parcours de l'enfant »³⁰.
- 7 C'est le chemin adopté par exemple par des assistantes maternelles en Suède qui donnent à des enfants de deux ans et demi des appareils photos jetables afin qu'ils photographient ce qui accroche leur attention. Les adultes bricolent et créent ensuite avec eux à partir des descriptions, des visions et des détails qui retiennent leur attention soit un prolongement par le jeu, le dessin ou le récit, soit l'accès à d'autres lignes de fuite qui anticipent, sans en déterminer les contours des expériences encore à imaginer, encore à inventer. L'activité créatrice des enfants donc comme une prolifération, comme une contagion³¹. De la même façon, multiplie-t-on pour les enfants dans certaines crèches suédoises les occasions d'accrocher leurs affects, leur désir. Liselott Borgnon raconte la manière dont un rétroprojecteur censé être utilisé par les enfants pour appréhender de manière sensible et matérielle la lumière, va être saisi et investi par les enfants qui découvrent non seulement l'ombre portée, mais également les phénomènes d'apparition et de disparition, contraignant les adultes à les suivre dans cette aventure selon un scénario dont ils ne savent rien³². Il s'ensuit des jeux scandés par des cris de terreur : « Attention le fantôme, le fantôme », qui conduisent les enfants à entamer des danses et des mimiques dont les adultes perçoivent rapidement qu'elles ne manifestent aucune frayeur chez les enfants mais plutôt comme des moments déclencheurs. Les adultes ne comprennent à proprement parler rien. La psychologie pas plus que la psychanalyse, toutes deux le nez collé à la relation duelle inscrite dans la triangulation œdipienne ne leur est alors d'aucun secours ; il leur faut mobiliser d'autres modes de subjectivation, devenant en somme les apprenties des enfants à la fois par l'observation et par l'engagement dans le jeu avec eux. C'est-à-dire d'être affectées par ce qu'ils produisent. C'est à cette seule condition, leur travail antérieur le leur a démontré, qu'elles peuvent éventuellement, par la

proximité des forces de désir, saisir ce qui fonctionne dans ce qui se passe là et dont elles deviennent partie prenante. Le fantôme n'est pas effrayant, le nommer constitue un rituel pour inventer en jouant un nouvel agencement inédit. Lorsqu'en Seine-Saint-Denis Pauline arrive avec dans ses mains un petit chat, Francette l'auxiliaire se connecte immédiatement sur ce que produit l'enfant à ce moment-là. La matinée s'étire et Pauline essaie de réaliser un puzzle tout en tenant le petit chat dans la main gauche. Francette s'approche d'elle et lui propose de le lui garder le temps qu'elle est occupée par le puzzle. Pauline accepte et Francette lui rend le petit chat pour la sieste. Ce que produisent Pauline et Francette autour d'un petit chat virtuel forme un agencement collectif d'énonciation où s'actualise le désir. Là encore, c'est l'enfant qui est initiateur de l'agencement et fraie peut-être une voie à un devenir-enfant.

- 8 De nombreuses expérimentations s'appuient sur un tel processus minoritaire chaque fois singulier et se produisant sur un plan d'immanence. Nombre d'adultes sont sensibles à ce que les jeunes enfants peuvent leur apporter en frayant un passage à un devenir-enfant à fabriquer en eux-mêmes. Et pourtant, à y réfléchir de manière critique, sincère et rigoureuse, les sirènes de la pédagogie, de la psychanalyse, voire de la médecine n'ont-elles pas déjà définitivement occupé tout le terrain ? Autrement dit, toute la bonne volonté – être à l'écoute des jeunes enfants – n'est-elle pas déjà contaminée et contaminante en produisant leur assujettissement sémiotique ? Le devenir-enfant, Deleuze et Guattari le disent, n'est pas de faire l'enfant, mais de saisir des flux d'enfance, d'appréhender des blocs d'enfance qui, avec des jeunes enfants et/ou des adultes, ou des situations forment agencement. C'est donc une aventure risquée, porteuse du danger de ne plus être pris au sérieux, de ne plus être pris pour un adulte véritable ³³. S'y engager nécessite de s'y efforcer en permanence car ce qui domine c'est la tonitruante clameur des formations de pouvoir et de savoir. Raphaël a 33 mois. C'est un petit garçon vif, acrobatique et plein d'humour. Comme tous les enfants de la crèche il demande sans cesse : « C'est quoi ça ? ». Lui répondre, ce qui se produit sans même que l'on s'en aperçoive, c'est nommer la chose ou le corps en question. Raphaël répète immédiatement le mot et l'enregistre dans son répertoire-besace. Son répertoire est riche et varié. Mais enseignons-nous ou « n'enseignons »-nous selon l'expression de Deleuze et Guattari ? Raphaël a bien entendu besoin d'enrichir son répertoire-besace dont il peut extraire les termes singuliers à son gré, selon le sens commun, comme « nonsense » (Lewis Carroll), comme pont (lien), fleuve (mouvement infini) ou abysse (danger). Mais pour autant cette réponse de « bon » sens ne suture-t-il pas les lignes de fuite du désir ? Ou pour le dire autrement, en s'inspirant des expérimentations conduites par ces adultes qui accueillent de jeunes enfants ne conviendrait-il pas mieux demander à Raphaël : « Et toi tu penses que c'est quoi ? » En général il a une hypothèse et elle est riche, intensive et indique une connexion à un ailleurs déjà esquissé. Les adultes connaissent certes le piège de l'omnipotence adulte, n'ont-ils pas toujours tendance à minimiser ce que les enfants sont aptes à réaliser ? ³⁴ On ne sait pas ce que peut un corps. Mais ce type de pratique pédagogique certes pertinente, enrichissante et instructive, ne méconnaît-elle pas une dimension essentielle même si elle affecte celles qui les mettent en œuvre ? Lorsque Deleuze et Guattari parlent d'agencements collectifs d'énonciation, c'est en référence à des agencements inconscients de désir. Et c'est l'inconscient est politique au sens où il effectue précisément ces connexions qui dessinent le rhizome dans lequel elles s'actualisent. Lorsque les auxiliaires de puériculture, « libèrent » à proprement parler les espaces, c'est-à-dire lorsqu'elles « libèrent » les enfants en ouvrant les portes, en favorisant les libres circulations après

la clôture hygiéniste antérieure à mai 1968, lorsqu'elles imaginent des expériences inédites : tactiles, sonores, sensibles et affectives, ne laissent-elles pas place à l'intrusion intempestive du désir inconscient ? Lorsqu'elles s'affranchissent, même momentanément, des injonctions des formations de pouvoir, elles découvrent avec étonnement et joie que leur propre puissance d'agir s'accroît dans l'être ensemble, dans l'agencement qui les lie aux enfants ³⁵. Les « grandes découvertes » qu'elles partagent alors avec eux, les inventions co-initiées et déployées font surgir en elles des fulgurances où peut advenir un devenir-enfant. Ainsi là où les enfants ont la possibilité de créer des univers, ils peuvent accéder au *socius* et au cosmos. Loin de l'enfant préfiguré et prévisible, loin de l'enfant « tari » qui répond à la demande adulte et politique, peuvent alors s'ébattre des enfances énergumènes et désirantes qui ouvrent la voie au devenir-enfant de chaque singularité adulte ou enfant. La petite enfance ainsi escortée par l'adulte n'est alors plus simplement un âge de la vie. N'est-elle pas, un lieu d'émergence possible d'un devenir-enfant ?

NOTES

- 1.. Pierre Guillet, médecin généraliste.
- 2.. Jacques GÉLIS, Mireille LAGET, Marie-France MOREL, *Entrer dans la vie. Naissances et enfances dans la France traditionnelle*, Paris, Gallimard, coll. « Archives », 1978.
- 3.. Liane MOZÈRE, « Le défi d'une sociologie de la prime enfance », in Régine SIROTA, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, « Le lien social », 2006, p. 135-146. Liane MOZÈRE, « Du côté des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie ? », in Gilles BROUGÈRE et Michel VANDENBROECK, *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, P. I. E. Peter Lang, 2007, p. 165-188.
- 4.. Jacques GÉLIS, Mireille LAGET, Marie-France MOREL, *op. cit.*, p. 28.
- 5.. Jusque vers la fin des années 1970 une pancarte interdisait explicitement l'entrée des locaux de la crèche aux parents qui devaient déshabiller l'enfant dans le vestiaire, lieu-sas entre un dehors impur et la crèche aseptisée. L'enfant nu était tendu par dessus un guichet. Liane MOZÈRE, *Le Printemps des crèches. Histoire et développement d'un mouvement*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- 6.. Loïc CHALMEL, *La Petite École dans l'école. Les origines piétistes moraves dans l'école maternelle française*, Berne, Bruxelles, Peter Lang, 2005.
- 7.. J.-L. FOURCROY DE GUILLERVILLE, *Les Enfants élevés dans l'ordre de la nature*, Paris, 1774, p. 39.
- 8.. Cité par Jacques GÉLIS, Mireille LAGET, Marie-France MOREL, *op. cit.*, p. 240 : Archives nationales, F15, 2470, *Expérience d'allaitement des Enfants Trouvés au lait de vache*. Mémoire du chirurgien Noël, maître en chirurgie et démonstration de l'art des accouchements à Saint Dié.
- 9.. Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile*, Livre I, La Haye, 1762, Édition Pléiade, p. 278.
- 10.. Le poêle dans les Vosges est la pièce commune où tous se retrouvent.

- 11.. Frédéric DAJEZ, *Les Origines de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, Liane MOZÈRE, « Les métiers de la crèche. Entre compétences féminines et savoirs spécialisés », in *Cahiers du GEDDISST*, n° 22, « La petite enfance Pratiques et politiques », Paris L'Harmattan, 1998, p. 105-123.
- 12.. Jean-Henri PESTALOZZI, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Traduction M. Soétard, Paris, Castella, 1801, 1985.
- 13.. Frederich FRÖBEL, *Aphorismes*, 1824, tr. 1990, cité par Loïc CHALMEL, *op. cit.*
- 14.. René SPITZ, *Les Premiers Âges de la vie*, Paris, Payot, 1975.
- 15.. Jenny Aubry ROUDINESCO, *La Carence des soins maternels*, Paris, Scarabée, 1955. Liane MOZÈRE, *L'Implication des personnels de l'Aide sociale à l'Enfance*, Rapport Ministère de la Santé, Paris, 1980.
- 16.. John BOWLBY, *L'Attachement*, Paris, PUF, 1978.
- 17.. Myriam DAVID, Geneviève APPEL, *Loczy ou le maternage insolite*, Paris, Le Scarabée, 1965.
- 18.. Daniel STERN, *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF, 2003 ; Daniel ROAZEN HELLER, *Écholalies. Essai sur l'oubli des langues*, Paris, Seuil/Librairie du XXI^e siècle, 2007 ; Liane MOZÈRE, « Devenir-enfant », *Le Portique* n° 20, « Gilles Deleuze et Félix Guattari. Territoires et devenir », p. 221.
- 19.. Liane MOZÈRE, *L'Implication des personnels de l'Aide sociale à l'enfance*, Rapport au Ministère de la Santé, Paris, 1980.
- 20.. Dans un inédit de Françoise Lenoble-Prédines, l'une des premières initiatrices de ce lieu magique au moment des événements du joli mois de mai, celle-ci rapporte l'enthousiasme de Françoise Dolto venue en voisine constater la parfaite sérénité affective des enfants traînant par terre, se barbouillant de peinture à demi nus au contraire de toutes les règles hygiénistes régnant à l'époque dans toutes les crèches institutionnelles. Des enfants créateurs de leur milieu de vie en dépit des déménagements successifs dans la vénérable institution, fonction des assauts policiers aux bombes lacrymogènes qui se déroulaient dans la rue. Voir Liane MOZÈRE, *Le Printemps des crèches*, *op. cit.*, 1992.
- 21.. Liane MOZÈRE, « Babillages... Des crèches aux multiplicités d'enfants », *Recherches* n° 27, Paris, 1977.
- 22.. Liane MOZÈRE, Irène JONAS, *Les Compétences des auxiliaires de puériculture*. Rapports au Service des crèches de Seine-Saint-Denis, 2005, 2006.
- 23.. Liane MOZÈRE, *Les Femmes et les Enfants d'abord. Ou comment faire porter la « voix » des auxiliaires de puériculture*, Rapport CNAF, 2004.
- 24.. *Le Projet de construction d'un parc d'attraction pour les oiseaux*, avec une introduction du fondateur du mouvement de Reggio Emilia, L. Malaguzzi, 1995.
- 25.. Girodana RABITTI, « An Integrated Art Approach in a Preschool », in Lilian KATZ et Bernard CESARONE ed., *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 1994, p. 51-68.
- 26.. Gilles DELEUZE, Félix GUATTARI, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980.
- 27.. Gilles DELEUZE, Félix GUATTARI, *ibid.*, p. 338.
- 28.. Félix GUATTARI, Suely ROLNIK, *Micropolitiques*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2007.
- 29.. Félix GUATTARI, *La Révolution moléculaire*, Paris, Encres, 1977 et dans Liane MOZÈRE, « Babillages... Des crèches aux multiplicités d'enfants », *Recherches* n° 27, Paris, 1977.
- 30.. Gilles DELEUZE, *Critique et clinique*, Paris, Minuit.

- 31.. Malene KARLSSON, *Games with a camera in Family Daycare*, inédit.
- 32.. Liselott BORGNON, Thèse en cours, *A virtual Child*, Université de Stockholm.
- 33.. David LAPOUJADE, « Deleuze : Danger, Pensée, Combat », Intervention au Colloque international sur Gilles Deleuze, Philosophe, Université de Kairouan, 27-29 février 2008.
- 34.. L. MALAGUZZI, « Le “Qu’est ce qu’on fait” des adultes », *Le Projet de construction d’un parc d’attraction pour les oiseaux*, Reggio Emilia, 1995, p. 22.
- 35.. Liane MOZÈRE, « Babillages...Des crèches aux multiplicités d’enfants », *Recherches* n° 27, 1977. *Le Printemps des crèches. Histoire et développement d’un mouvement*, Paris, L’Harmattan, 1992. « Les femmes et les enfants d’abord ». *Comment faire porter la « voix » des auxiliaires de puériculture*, Rapport CNAF, 2004.

RÉSUMÉS

En affirmant qu’« on n’apprend pas à un enfant à marcher », le médecin généraliste Pierre Guillet place les compétences et la puissance d’agir au cœur de l’analyse de la petite enfance. Il indique en effet ainsi que loin d’être un jeune enfant « qui manque » de centimètres, de forces et de ressources de toute nature, est au contraire doué de forces inimaginables pour se construire et créer ses univers. À l’opposé de toutes les théories de la scolastique, de la médecine, de la psychologie et de la psychanalyse, pour ne citer qu’elles, toutes formations de pouvoir et de savoir qui ne cessent de conformer, d’encadrer, de rectifier les forces de désir qui mettent littéralement en mouvement les jeunes enfants, des précurseurs opèrent une conversion de regard radicale et prenant précisément appui sur ces dernières. L’article décrit quelques unes de ces expérimentations où adultes et enfants sont littéralement « pris » dans un devenir-enfant au sens où l’entendent Gilles Deleuze et Félix Guattari.

“‘One can not teach a child how to walk’: Infanthood : specific age, or path to ‘becoming-child’?”
 “One can not teach a child how to walk”. By saying this, this medical doctor insists on the competences and the power of action of children in their early age. He also highlights the fact that it is not a “lacking” child (lacking inches, pounds, strength or all sorts of resources. Opposed to all scholastic, medical, psychological or psychoanalytical theories which all tend to conform and control young children’s forces of desire, other thinkers and practionners have experimented another relationship to young children. The paper describes some of these experiences and are linked to Gilles Deleuze’s and Félix Guattari’s conceptualization of a “becoming-child”.

“Ein Kind lernt man nicht laufen”

Das Kind ist kein Wesen, das an Kraft und Potenz mangelt, es stehen ihm hingegen ungeahnte Kräfte zum eigenen Aufbau zur Verfügung. Der Artikel beschreibt gewisse Erfahrungen, bei denen Erwachsene und Kinder regelrecht von einem Prozess des Kind-werdens im Sinne von Gilles Deleuze und Félix Guattari « gepackt » werden.

AUTEUR

LIANE MOZÈRE

Liane Mozère, Sociologue Professeure émérite des Universités, Université Paul Verlaine de Metz, Centre de recherche universitaire lorrain d'Histoire (CRULH). Elle publie depuis 1977 des travaux autour de l'enfance et du genre en faisant usage des concepts de Gilles Deleuze et Félix Guattari. 2008, « Devenir-femme chez Deleuze et Guattari. Quelques éléments de présentation », *Cahiers du Genre*, Politiques de représentation et de l'identité, Recherches en Gender, Cultural and Queer Studies, n° 38, p. 43-62 ; « Foucault's Specific Intellectual. What Consequences for Today? » Oslo, *Sosiologi i Dag*, 2005, p. 81-90 ; « Le défi d'une sociologie de la prime enfance », in Régine SIROTA (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 135-146 ; avec Irène JONAS, « Comment repenser petite enfance et rapports de genre : l'exemple des auxiliaires de puériculture en France », Québec, *Recherches féministes*, vol. 19, n° 2, 2007, p. 63-84 ; « Cela s'appelait avorter. Témoignage », *Carnets du Portique*, « Féminin, masculin. Anthropologie des catégories et des pratiques médicales », p. 234-259, Virginie VINEL (dir.) ; « Devenir-enfant », *Le Portique*, « Gilles Deleuze et Félix Guattari. Territoires et devenirs », coordonné et dirigé par Liane Mozère, n° 20, 2007, 199-221 ; « “Du côté” des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie », in Gilles BROUGÈRE et Michel VANDENBROCK, *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, PIE Peter Lang, 2007, p. 165-188 ; « Entre Manille et Paris : le paraître des domestiques philippines » in Isabelle PAREYSIS éd., *Paraître et apparences en Europe occidentale du Moyen Âge à nos jours*, Éditions Universitaires du Septentrion, 2008, p. 243-250 ; « In Early Childhood what's Language About? », *Education, Philosophy and Theory* (sous presse) ; « Le bonheur comme processus immanent et contextuel », in Salomé BERTHON, *Ethnologie des gens heureux*, (sous presse).