



HAL
open science

L'enfant n'est pas une "personne"

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

| Jean-Claude Quentel. L'enfant n'est pas une "personne". Yapaka.be, 2008. hal-01983773

HAL Id: hal-01983773

<https://hal.science/hal-01983773>

Submitted on 22 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ENFANT N'EST PAS UNE « PERSONNE »

J.-C. Quentel

INTRODUCTION

La réflexion qu'on va lire se fonde sur un modèle fécond, encore insuffisamment connu, que son créateur, Jean Gagnepain, a dénommé « théorie de la médiation ». Il s'agit d'un modèle anthropologique, débordant largement la question de l'enfant qui va nous intéresser ici. Ce modèle propose notamment une « déconstruction » de l'enfant comme objet d'étude et constitue une approche réellement novatrice de cette question. Un renouvellement de la réflexion se révèle d'autant plus nécessaire à l'heure actuelle qu'il n'existe plus, dans un tel champ d'étude, de grands auteurs tels que le XX^{ème} siècle en a connus et que le souci d'élaboration de modèles explicatifs semble avoir disparu avec eux. Les recherches se sont, depuis un certain temps déjà, diluées d'une manière telle qu'il est difficile, voire impossible, de saisir la ou les problématiques d'ensemble qui les ordonnent. L'impression générale est par conséquent celle d'un émiettement des travaux. En revanche, la question du statut de l'enfant retient tout particulièrement aujourd'hui l'attention et est l'objet de réflexions importantes dont on saisit, cette fois, la perspective générale, en même temps que les conséquences pratiques. De telle sorte qu'on en viendrait presque à occulter les autres aspects de la question. La problématique de l'enfant ne se réduit pas, en effet, à son statut social. Il est même impossible, à notre sens, de traiter de ce point sans le resituer dans une réflexion générale sur l'enfant et son fonctionnement qui vient lui conférer à la fois son sens et sa portée. C'est toutefois cet aspect qui nous retiendra d'abord et avant tout dans ce travail. Nous nous demanderons ce qu'il en est de ce statut de l'enfant, sachant que la réflexion contemporaine semble s'orienter vers des formes d'impasses. En fait, elle s'ordonne

schématiquement autour de deux positions qui ne sont pas sans faire écho à un questionnement, déjà ancien, qui avait pris la forme suivante : l'enfant est-il un petit homme ou un petit d'homme ? Nous nous demanderons, quant à nous, s'il existe ou pas une spécificité enfantine. Et si la réponse à cette question se révèle positive, ainsi que nous le soutiendrons, il faut être en mesure d'expliquer ce qu'il en est de cette spécificité.

I) SORTIR D'UNE APPROCHE DICHOTOMISANTE

1) La visée génétique

Durant des décennies, l'étude de l'enfant s'est effectuée exclusivement à partir de l'approche génétique. Cette approche était la seule envisageable du fait des modèles auxquels a emprunté la réflexion sur l'enfant dès ses origines. Les modèles en question, issus de la recherche en géologie et en embryologie, sont ceux-là mêmes qui ont conféré à l'évolutionnisme ses fondements et permis son déploiement au XIX^e siècle. La caractéristique essentielle d'une telle façon de comprendre les phénomènes, dans le champ de la matière et de la vie, mais aussi du coup dans celui de l'humain, peut se résumer de la manière suivante : il faut, pour prétendre expliquer quelque réalité que ce soit, remonter à ses origines et suivre dès lors son évolution jusqu'à aujourd'hui. Autrement dit, dans une telle optique, les notions d'étape ou de stade apparaissent centrales et c'est donc dans les disciplines qui les ont promues que ce qui va devenir la psychologie génétique puise directement ses concepts. Certes, la réflexion sur l'enfant va connaître son véritable essor au début du XX^e siècle, dans la suite de l'instauration de l'école obligatoire et des problèmes que soulève l'entrée en masse des enfants dans un processus de scolarisation. Toutefois, ce sont bien les modèles évolutionnistes du XIX^e siècle qui constituent la référence centrale, mais surtout unique, de cette réflexion. Henri Wallon ira jusqu'à dire qu'une telle façon de penser est devenue naturelle : il n'en était tout simplement pas d'autre possible.

Les conséquences essentielles d'une telle approche étendue à l'enfant sont de plusieurs ordres. D'abord — il est important d'y insister —, seule compte la notion de genèse dans la compréhension du fonctionnement de l'enfant ; elle se traduit plus facilement par « développement », qui est donc ici le concept central. Ensuite, le modèle auquel emprunte cette psychologie génétique, et donc ses fondements mêmes, sont de nature biologique (puissant d'abord et avant tout dans l'embryologie et plus particulièrement dans l'épigénèse). Du même coup, les caractéristiques spécifiques de l'humain se trouvent résorbées dans les lois de la biologie. Enfin et surtout, la Raison est nécessairement adulte : seul l'adulte est en

effet rationnel, puisqu'il est ce vers quoi doit se diriger l'enfant et qu'il représente l'unique objectif auquel il doit tendre. Et tant qu'il n'y est pas parvenu, il ne peut être pleinement un homme. Ses performances, quelles qu'elles soient, sont nécessairement saisies comme insuffisantes, puisque incomplètement développées. L'enfant apparaît donc comme un être inachevé et ses réalisations sont fatalement appréhendées en termes de manque. En d'autres termes, dans le cadre d'une approche développementale, l'enfant se définit comme un homme incomplet. Méthodologiquement, il en découle un adultocentrisme qui se caractérise par une impossibilité à opérer autrement qu'en comparant systématiquement les performances de l'enfant à celles de l'adulte.

Certes, jamais les psychogénéticiens ne présentent leur démarche de cette façon et ils affirment tous en même temps rendre compte du fonctionnement propre de l'enfant, différent de celui de l'adulte. Toutefois, ne pouvant faire autre chose que de rapporter en même temps les réalisations de l'enfant à celles de l'adulte, ils annulent nécessairement aussitôt ce qu'ils ont pu tenter de mettre en avant. Le cognitivisme, mouvement de pensée relativement récent, a en tout cas rompu, à ses origines, avec ce modèle, notamment, en ce qui concerne l'enfant, sous l'influence des travaux de Chomsky. Celui-ci, promouvant la notion d'innéisme, venait totalement désorienter tous ceux qui ne pouvaient réfléchir sur l'enfant autrement qu'à partir d'un schéma empiriste. Ces travaux cognitivistes ont conduit à la généralisation de la notion de « compétences précoces ». En l'occurrence, on ne voyait plus le bébé, a fortiori l'enfant, comme un être qui arrivait au monde en ayant absolument tout à apprendre de son environnement, entendant à peine, voyant de même, et bien évidemment incapable d'introduire la moindre discrimination dans l'univers auquel il s'ouvrait. En bref, l'enfant était soudainement doté de capacités dont on pensait, jusque-là, qu'il lui fallait des mois et même des années pour les acquérir. Le renversement était total et, quoi qu'on puisse par ailleurs penser d'un Chomsky et de son œuvre, il faut lui reconnaître ce mérite d'avoir permis de rompre avec une approche qui paraissait s'imposer d'elle-même.

Cependant, la rupture n'a pas été dans les faits aussi importante qu'une telle présentation peut le laisser croire. Il faut d'abord prendre en compte le fait que le cognitivisme est un mouvement très hétérogène qui fédère des chercheurs de diverses disciplines, mais aussi de sensibilités différentes. La modélisation de Chomsky laissait déjà entière la question de l'évolution de l'enfant, ou plus exactement des modalités de ses apprentissages. Certes, il avait des compétences précoces, mais qu'en était-il de ses apprentissages ? Le problème restait à travailler. De telle sorte que, dans la suite de Chomsky, on pouvait trouver des chercheurs qui en réfèrent exclusivement à l'innéité pour rendre

compte des productions de l'enfant et, en même temps, d'autres qui recouraient à l'empirisme dénoncé par Chomsky pour expliquer les apprentissages. Surtout, la neuropsychologie, qui va prendre une place de plus en plus importante, en ce qui concerne l'enfant, dans le mouvement initié par le cognitivisme, imposera à nouveau la notion de développement, fondamentale à ses yeux. En d'autres termes, des références innéistes voisinent aujourd'hui dans le mouvement cognitiviste avec des conceptions empiristes sans qu'on y voie une réelle contradiction. Il semble, au contraire, pour beaucoup que ce soit une nécessité de conjointre les deux approches. Il en résulte que le développementalisme connaît un nouveau succès, mais sous une forme plus ouvertement biologique (en lien direct avec la neurologie).

2) Le nouveau modèle de l'enfant

Qui qu'il en soit de ces recherches impulsées par le cognitivisme, il se fait jour, depuis les années 1980 – 1990, une nouvelle représentation de l'enfant qui s'oppose à celle qui prévalait jusque-là, de type adultocentrique, dans la suite de l'approche génétique. Cette nouvelle manière de voir l'enfant est le reflet de travaux émanant de plusieurs disciplines ou de plusieurs domaines de recherche. Tout d'abord, la réflexion sur le tout jeune enfant, évoquée ci-dessus, avec son corollaire : l'affirmation qu'il possède des compétences précoces. Ces recherches imprégneront les esprits, notamment du fait de reportages effectués par les médias, et elles seront résumées par la fameuse formule : « L'enfant est une personne ». L'enfant est une personne en ce sens qu'il n'est pas ce sous-homme, cet être en deçà de la raison, qu'on décrivait jusque-là, mais au contraire quelqu'un qui a des possibilités intéressantes dont on est amené à se demander ce qui les différencie vraiment de celles d'un homme accompli. La psychanalyse, de son côté, n'a jamais cessé de se méfier de la tentation développementale et elle a été amenée, dans la suite notamment des travaux de Jacques Lacan, à faire de l'enfant un sujet désirant au même titre que l'adulte. La formule qui condense sa conception est donc celle-ci : « L'enfant est un sujet ». La sociologie, enfin, autre secteur disciplinaire s'intéressant à l'enfant, a pour partie emboîté le pas de la psychanalyse en mettant en avant la notion de sujet, mais, surtout, elle tend à faire de l'enfant un citoyen qui a des droits. Elle se révèle proche, de ce point de vue, du droit, et la formule qui synthétise cette autre approche de l'enfant est dès lors celle-ci : « L'enfant a des droits ».

Cette évolution de la représentation qu'on se fait de l'enfant soulève au passage une question fondamentale, souvent abordée chez des auteurs qui ont des préoccupations de type épistémologique sur le statut de la science et sur ses fondements : de telles recherches se font-elles indépendamment de l'évolution de la société, donc des « mentalités » en général, et

éventuellement l'expliquent-elles, ou, à l'inverse, n'en sont-elles que l'expression, auquel cas elles viennent cette fois dépendre de cette évolution ? Ce n'est pas ici le lieu de se lancer dans une telle réflexion, mais il est déjà possible de soutenir que les recherches à ce niveau ne sont certainement pas indépendantes de l'évolution sociétale. Nous sommes en effet dans le champ des sciences humaines et celles-ci ont bien plus de difficultés que les sciences de la vie ou de la matière à résister aux injonctions sociales¹. Par ailleurs, le succès que ces thèses connaissent semble directement lié aux transformations que nos sociétés occidentales connaissent depuis quelques décennies, notamment dans le champ de la famille et de l'éducation.

Ces trois orientations sont, quoi qu'il en soit, importantes et particulièrement intéressantes pour la question qui nous intéresse ici. Toutefois, il faut souligner le fait que si l'on pousse à l'extrême les formules qui les résument, ou si on les soutient sans réserve, elles déterminent des manières inquiétantes d'appréhender l'enfant. Elles aboutissent en effet dans ce cas à des abus et elles conduisent notamment à effacer toute spécificité enfantine, question sur laquelle nous allons précisément revenir. Pour le reste, ces positions tendent à postuler, à l'opposé de la démarche génétique, que la raison est tout entière en l'enfant.

3) Les impasses contemporaines

Nous sommes donc en présence de positions totalement inverses, qui obligent à penser de manière dichotomique le statut de l'enfant. La visée génétique aboutit, quoi qu'elle affirme par ailleurs, à maintenir l'enfant dans sa différence radicale : il est hors de la raison, laquelle est identifiée à la personne de l'adulte. La visée qui tendrait à s'imposer aujourd'hui fait, à l'opposé, de l'enfant le semblable de l'adulte et efface par conséquent toute différence entre eux : la raison est cette fois pleinement en l'enfant, quasiment d'emblée.

Dans le cadre du mode de pensée génétique, il n'est plus éducativement qu'à construire des programmes qui se fonderont sur le présupposé d'un développement par étapes que connaîtrait l'enfant. Une telle prise de position ne signifie pas, au demeurant, que la pédagogie ou l'action éducative en général, sera nécessairement contraignante, au sens fort du terme. Marcel Gauchet et ceux qui travaillent avec lui ont ainsi insisté sur les dangers d'une conception éducative qui se fonde sur une sorte de développement spontané de l'enfant, telle qu'elle peut être soutenue par une approche génétique². À s'en tenir à une telle orientation, il suffirait de suivre en quelque sorte la genèse qui opère en l'enfant et de l'encadrer

¹ Cf. sur cette question, Quentel J.-C. (2007).

² Cf. Blais M.-C., Gauchet M. et Ottavi D. (2002).

suffisamment. Le problème essentiel que soulève toutefois ce mode de pensée est double : d'une part, il n'accorde à l'enfant aucun fonctionnement rationnel véritable et celui-ci demeure saisi négativement par rapport à l'adulte ; d'autre part, il ne laisse aucune place au sociologique en tant que tel (quoi qu'il soit dit par ailleurs à propos de la « socialisation » de l'enfant, appendue à la genèse), dès lors que le développement est prégnant et que ses fondements sont biologiques.

Dans le cadre du mode de pensée contemporain, qui s'inscrit en fait dans une réflexion plus générale sur la modernité et plus précisément sur la « post-modernité », on soutient donc une position inverse dans la mesure où l'enfant apparaît d'emblée doté de la raison. Toutefois, si l'enfant est déjà pleinement une personne, un sujet ou un citoyen, s'il possède les mêmes droits que l'adulte, alors il faut se poser la question du rôle de son entourage : qu'a-t-il en fait à lui apporter ? Ceux qui l'entourent ne sont plus en position de lui conférer ce qu'ils étaient supposés jusqu'ici pouvoir apporter à un enfant distinct, d'une manière ou d'une autre, de l'adulte. Plus encore, cet entourage ne serait-il pas conduit à brimer l'enfant et en fin de compte à l'assujettir ? Ne l'infantiliserait-il pas pour mieux le tenir en son pouvoir ? Certes, il est rare que ce questionnement survienne de manière aussi crue, mais il se fait néanmoins jour et de telles positions conduisent à se demander aujourd'hui s'il est toujours vrai qu'un enfant est à éduquer. Un tel questionnement eut paru, il y a encore trente ans, voire vingt ans, le fait d'un provocateur ou d'une personne dérangée d'esprit : ce n'est plus le cas aujourd'hui ; il est consubstantiel, si l'on peut dire, au positionnement contemporain de certains³.

Marcel Gauchet fera dès lors remarquer avec force que l'enfant et l'éducation deviennent aujourd'hui une question particulièrement décisive pour nos sociétés. En effet, la pénétration dans l'école, par exemple, de la dynamique égalitaire conduirait inéluctablement à ce que la démocratie se retourne contre elle-même⁴. On ne peut donc être insensible aux effets des choix théoriques qui fondent la prise en charge de l'enfant et, au-delà de l'enfant, qui déterminent la construction de la société à laquelle nous pouvons aspirer. Le modèle de la théorie de la médiation va précisément permettre de sortir des impasses auxquelles nous paraissions pour le moment inéluctablement conduits. Pour résumer à l'extrême la position que ce modèle va autoriser, nous dirons qu'il montre qu'il n'y a pas à choisir entre l'une ou l'autre de ces orientations et donc qu'il faut sortir de cette dichotomie et rompre avec elle. La

³ Pour un recul sur ces questions, cf. les ouvrages de Laurence Gavarini, Dominique Youf, Alain Renaut (dont le titre est emblématique) et récemment de Paul Yonnet.

⁴ *La démocratie contre elle-même*, tel est le titre d'un ouvrage de Marcel Gauchet dans lequel, entre autres, il interroge les transformations que notre représentation de l'enfance a connues et les prises de position politiques qui les accompagnent (2002).

médiation permet de dégager pleinement les capacités de l'enfant et *en même temps* d'insister sur sa spécificité (sans pour autant adhérer au modèle génétique). Il ne s'agit cependant pas d'un compromis ; il apparaît que le problème était jusqu'ici mal posé. C'est véritablement une autre approche qui se dessine avec la théorie de la médiation, c'est-à-dire une autre mise en ordre à partir d'un point de vue différent.

II) L'ENFANT QUI N'EN EST PLUS UN, OU L'ENFANT COMME HOMME

1) L'exemple du langage et de la logique

Commençons par expliciter ce qu'il en est des capacités dont l'enfant fait preuve de bonne heure. Une réflexion sur son rapport au langage se révèle de ce point de vue exemplaire. Il peut surtout être étudié à partir de la problématique des « fautes », qui a retenu les observateurs du langage de l'enfant dès les premières études qui lui ont été consacrées au XIX^e siècle et même avant, chez Rousseau par exemple. Dès ces premiers travaux, en effet, on s'est aperçu que les fameuses « fautes » que fait l'enfant en entrant dans le langage ne sont pas aléatoires et, plus encore, qu'elles sont logiques. L'observation est d'importance et nous met déjà sur la piste d'une appréhension des réalisations de l'enfant autre que purement adultocentrique. On évoque d'abord, depuis plus d'un siècle à présent, un processus de « généralisation ». Sous ce terme, on définit en fait une façon de procéder de l'enfant qui consiste à étendre apparemment la portée d'un mot bien au-delà de ce qu'il en est chez l'adulte. Ainsi, lorsque le très jeune enfant désigne du nom de « vache » un cheval qu'il voit pour la première fois, il « généralise ». De même lorsqu'il évoque, plus tardivement, la « crinière » que le coq a sur la tête, ou les « piqûres » du hérisson. La production n'est pas conforme à l'usage et peut nous paraître plus ou moins insolite ; il n'en demeure pas moins qu'elle n'est pas le fruit du hasard.

Les phénomènes dits de « généralisation » témoignent du fait que l'enfant dispose d'une grille d'analyse dont il se sert pour dire le monde. Certes, cette « grille » semble plus grossière que celle de l'adulte, en ce sens que les espaces qu'elle délimite sont incontestablement plus larges et donc que les termes utilisés sont moins affinés. Toutefois, il s'agit bien d'une grille d'analyse, identique en son principe à celle que l'adulte projette sur le monde, sans s'en apercevoir, lorsqu'il range sous le même terme « opération » (pour reprendre l'exemple préféré des linguistes français depuis des décennies) des réalités de natures très différentes, renvoyant au monde des mathématiques, de la banque, de la chirurgie ou des manipulations de tous ordres. En clair, à travers sa « généralisation », l'enfant montre

que pour lui l'élément de langage est bien polysémique, comme il l'est chez tout homme, au-delà de toute production animale et indépendamment de la langue utilisée. Il montre donc qu'il est une rubrique de classement, tout mot, aussi bien que tout phonème, se définissant, non pas par son contenu, mais par opposition aux autres mots du système dans lequel il s'inscrit. En d'autres termes encore, l'élément de langage se révèle chez l'enfant *logique* ; il est même foncièrement abstrait puisque, ne se réduisant pas à la désignation qui paraissait première, il peut s'appliquer à d'autres réalités, plus ou moins nombreuses, qui n'ont pas de rapport immédiat avec elle⁵.

Si l'argument n'apparaît pas suffisant, celui qui va suivre se fera nettement plus probant. Il concerne les « fautes » répondant au principe de la quatrième proportionnelle. On évoque également à leur propos, depuis les premières études sur le langage de l'enfant, une « généralisation analogique », donc un principe d'analogie. Elles se manifestent d'abord, pour prendre des exemples chez l'enfant français, à travers les verbes dits irréguliers, dans des productions du type « j'ai rendu » ou vous « faites ». Il n'est pas difficile de comprendre que l'enfant procède en mettant implicitement en rapport le verbe « rendre » avec d'autres comme « vendre » ou « pendre » et le verbe « faire » avec par exemple « taire ». Ces productions ne se limitent pas aux verbes irréguliers — ni d'ailleurs aux verbes —, mais l'enfant va précisément opérer à leur endroit une régularisation. Autrement dit, il va leur appliquer une règle qui est de nature logique. Ici encore, il fait preuve d'abstraction logique, puisqu'il ne se contente pas de percevoir des liens immédiats et qu'il introduit des rapports. La « faute » oblige donc à saisir que, dès qu'il entre dans le langage, l'enfant fait preuve d'un fonctionnement logique qui lui a été jusque-là dénié. En fait, ce fonctionnement demeure implicite dans la mesure où l'enfant n'a nulle conscience de ce que pourtant il produit : le processus dont il est au principe opère paradoxalement à son insu. De telle sorte qu'il est possible de parler, au sens strict, d'un fonctionnement cognitif inconscient.

L'aspect logique de ces « fautes » a donc été saisi depuis fort longtemps par les observateurs du langage de l'enfant⁶. Tous ont évoqué ici l'aspect « positif » de la « faute » de l'enfant. Cependant, cet aspect positif s'est trouvé, à leurs yeux, immédiatement contrebalancé, et en fin de compte effacé, par un aspect négatif : la production de l'enfant n'était pas conforme à l'usage. L'adultocentrisme de la démarche venait annuler d'emblée l'importance de la découverte. L'enfant avait bien « faux » et la notion qui l'exprime, du

⁵ Ce n'est pas là, en effet, affaire de perception, comme certains le croient toujours, mais de conception et donc d'analyse, ici de catégorisation logique.

⁶ Même Ferdinand de Saussure, le père de la linguistique moderne, avait souligné ce point : le langage des l'enfant regorge d'analogies, disait-il, parce qu'ils ne sont « pas encore asservis » à l'usage (1915, p. 231).

coup, perdurait. La théorie de la médiation constitue précisément une rupture avec une telle manière de comprendre les productions de l'enfant. Elle dissocie clairement deux registres, là où l'on saisissait une opposition. Elle montre qu'on ne doit pas confondre le fonctionnement logique de l'enfant avec la plus ou moins grande conformité de sa production à celle de l'adulte descripteur. Le premier fait donc appel à un principe, qui demeure identique à lui-même et qui est en œuvre chez l'enfant comme chez tout locuteur. La seconde est affaire d'apprentissage et il ne peut effectivement être question de demander à un enfant de 3 ans de posséder le bagage, linguistique et plus largement cognitif, qui est celui d'un adulte de 20 ou 30 ans. On doit en conclure que la raison logique n'est pas la raison de l'usage. La psychologie génétique, en confondant le processus de la connaissance avec les formes qu'il prend⁷, a toujours pénalisé l'enfant et donc occulté ses capacités propres. En d'autres termes, il est plusieurs façons de concrétiser à travers un usage le fonctionnement logique et, par ailleurs, ce fonctionnement ne doit pas être confondu avec la conscience qu'on peut en prendre.

D'autre part, il est possible de montrer que ce qui vaut pour le langage et la logique vaut également pour d'autres domaines de la vie psychique de l'enfant. Il suffit d'opérer analogiquement le même type de dissociation pour s'apercevoir, par exemple, que l'enfant dispose d'un principe technique d'analyse qu'il met en œuvre dans la moindre de ses manipulations. Si l'on cesse de comparer les réalisations dont il est capable dans ce domaine à celles de l'adulte, on pourra s'apercevoir que les processus qui régissent sa production technique sont les mêmes en leur principe que ceux de l'adulte. Il suffit de l'observer dans des jeux de construction (et de déconstruction) comme les Lego ou le Meccano, voire les Kapla, pour se persuader de la validité de l'hypothèse. Et si cela ne suffit pas, qu'on aille donc voir du côté de l'informatique pour se persuader de la capacité technique (entre autres) du jeune enfant, bien souvent plus expert que les adultes de la génération qui l'entoure. Là où l'adulte se sent incompetent, voire totalement démuni (parce qu'il n'a pas « appris »), l'enfant pourra faire apparaître à quel point fonctionner techniquement est une chose et capitaliser un savoir d'ordre technique en est une autre. La précédence dans l'existence ne valant plus confirmation d'une compétence acquise, il devient possible de se laisser surprendre par la façon de faire de l'enfant et de découvrir son habileté technique qui n'a rien, soit dit en passant, de la façon de faire du singe qui ne fait, lui, que lier de manière immédiate un moyen à une fin.

⁷ Piaget assignait à l'épistémologie génétique (expression qui résumait à ses yeux son projet scientifique) le projet de rendre compte de la manière dont *la* connaissance vient à l'homme et de l'accroissement *des* connaissances : les processus ne sont donc pas distingués.

2) L'expressivité de l'enfant

Il existe un autre champ du psychisme dans lequel on pourra voir l'enfant exercer son fonctionnement rationnel. La théorie de la médiation évoque à cet égard des « plans » de rationalité, celle-ci ne se ramenant pas au seul langage, comme beaucoup aujourd'hui le soutiennent encore. Somme toute, Kant avait bien mis en évidence, à côté de la raison « pure », un autre type de raison, qu'il avait appelé « pratique », et qui n'était pas à ses yeux sans importance : c'était là une première manière de « déconstruire » la rationalité et d'en reconnaître le polymorphisme. Cet autre secteur du psychisme, cet autre plan de rationalité, va nous conduire à travailler l'expressivité de l'enfant et ses conditions. Il est essentiel d'insister sur ce point, non seulement parce qu'il constitue un registre d'importance chez l'enfant, mais encore parce que nous pourrions mieux comprendre, ce faisant, les raisons qui ont conduit nombre d'auteurs à affirmer que l'enfant est déjà une « personne », au sens où il serait l'égal de l'adulte dans tous les domaines.

Sur un tel terrain, la théorie de la médiation de Jean Gagnepain se révèle très proche, dans l'esprit, de la psychanalyse. Elle la rejoint pour l'essentiel dans ce qu'elle énonce du rapport de l'homme — et plus particulièrement de l'enfant qui nous intéresse ici — à la problématique de la satisfaction. C'est du reste à la psychanalyse qu'on doit incontestablement la première mise en forme du fonctionnement spécifique de l'homme dans ce qui touche à son désir. Freud a ainsi fait état d'un processus de refoulement qui serait au fondement même de la démarche de l'homme visant la réalisation de son désir. La découverte était de taille puisqu'elle obligeait à comprendre que l'homme introduisait paradoxalement de la non-satisfaction (un « contre-vouloir », dira Freud⁸) dans sa recherche de satisfaction. Jacques Lacan, à sa suite, proposera de parler de « manque ». Incontestablement, le terme attire plus encore l'attention sur le paradoxe sur lequel se fonde le désir de l'homme ; il recouvre même une forte connotation négative. Il est en tout cas clair, pour Lacan, que ce manque n'est ni accidentel, ni transitoire, ni encore lié à la conjoncture sociale : il est constitutif du désir de l'homme ; il en forme l'assise même.

Jean Gagnepain insistera, de même, sur le fait que l'homme introduit paradoxalement (c'est-à-dire dans un même mouvement contradictoire) de la limite dans son rapport à la satisfaction. Cette limite est à comprendre, à ses yeux, comme une mesure de la satisfaction ou, pour le dire autrement, comme une analyse : l'homme n'en demeure jamais au plaisir

⁸ 1916-1917, p. 60.

immédiat ; il « médiatise », de ce point de vue également, son rapport au monde en introduisant de l'*abstinence* dans la mise en œuvre de son désir. Cette abstinence relève d'un fonctionnement implicite et opère par conséquent en deçà du comportement affectif. La théorie de la médiation fait donc apparaître dans ce registre de la satisfaction, comme dans celui du langage et de la logique, une raison, une autre forme de *ratio*, qui se fait cette fois rationnement. L'homme, insérant de la mesure dans la satisfaction qu'il convoite, se rationne sans en avoir conscience. En d'autres termes, il se donne les moyens de résister à la tentation brute, mais il ne s'en donne pas moins de la satisfaction. Il opère ici une forme de détournement, de déguisement de son désir, aussi bien dans son dire que dans son faire et dans sa façon d'être en société. On comprend que l'ensemble du comportement de l'homme, à quelque niveau qu'on le saisisse, laisse place à de l'interprétabilité ; ses modes d'expression, quelle qu'en soit la forme, s'offrent nécessairement à la critique, au sens d'une appréciation portant sur leur valeur.

Or, il en va de même chez l'enfant. Rien ici ne le distingue, dans son fonctionnement, de celui qu'on appelle un adulte, pas plus donc qu'en ce qui concerne le processus logique. L'enfant met moralement, ou éthiquement, en œuvre les mêmes processus et *réglemente* par conséquent implicitement son désir. Autrement dit, il se présente pleinement, de ce point de vue encore, comme un homme et non comme un homme à venir. Telle est la raison pour laquelle, notamment, les psychanalystes insistent sur le fait qu'un enfant peut participer d'une démarche psychanalytique et qu'il n'est pas, de ce point de vue, de psychanalyse d'enfant, mais simplement de la psychanalyse. La question est toutefois de savoir si ce point de vue est le seul à prendre en ligne de compte. En tout cas, l'argument selon lequel l'enfant ne fonctionne pas autrement que l'adulte dans le registre du désir et de la satisfaction conduit à souligner que son expression est à prendre en compte au même titre que celle de l'adulte. Il doit être entendu que la notion d'expression suppose ici ce processus complexe de déguisement du désir qui appelle une forme d'interprétation. Cette expression peut recouvrir des modalités diverses, mais elle viendra notamment traduire, à l'occasion, une souffrance qu'il faut par conséquent reconnaître, en son principe, au même titre que celle d'un adulte.

L'affirmation est d'importance et a des conséquences évidentes dans la prise en charge de l'enfant et dans son écoute. Il importe cependant de ne pas oublier que cette expression est nécessairement une construction, chez l'enfant au même titre que chez l'adulte (pas plus, pas moins : envisagée de ce point de vue, la vérité « sort de la bouche des enfants » au même titre que de celle des adultes), et qu'il s'agit d'une construction qu'on peut qualifier de fantasmatique. Nous ne sommes pas dans le registre de l'objectivité : l'objectivation est

affaire de logique, et elle répond à d'autres contraintes ; elle a sa raison qui n'est pas celle du désir. En d'autres termes, la vérité est une construction qui n'a rien à voir avec ce qui conduit par ailleurs l'homme, et donc également l'enfant, à « causer » logiquement le monde. La méconnaissance de cette distinction en conduit aujourd'hui plus d'un à des aberrations, aussi bien que dans le domaine théorique⁹ que dans le champ de l'éducation et de la prise en charge de l'enfant¹⁰. En outre, si les productions de l'enfant (entre autres, donc, sa production langagière, sa « parole » comme on dit communément) sont à prendre en compte du point de vue de leur expressivité, elles vont être à questionner *par ailleurs* du point de vue de leur valeur sociale. La différence peut paraître subtile, voire retorse ; elle est pourtant essentielle. La parole de l'enfant — pour ne prendre que cet aspect — est-elle assumée en personne ? Est-elle véritablement appropriée et donc relativisée ? C'est la question que nous allons à présent traiter et qui va nous conduire à saisir ce qu'il en est de la spécificité de l'enfant.

III) LA PERSONNE, OU L'ENJEU DU SOCIAL

1) La dimension de la Personne

L'analyse produite jusqu'ici suffit-elle à rendre compte de ce qu'on appelle un enfant ? Si nous en demeurions à ce point de l'argumentation, il faudrait en tout cas en conclure que l'enfant ne se spécifie nullement de l'adulte et qu'il n'est plus de raison, en fin de compte, de le particulariser : il n'y aurait plus d'enfant du tout comme réalité explicativement différenciée ; il répondrait exclusivement à une construction sociale. En d'autres termes, la problématique de l'enfant se résorberait dans celle de l'homme en général et renverrait donc aux lois qui définissent celui-ci. L'enfant n'aurait de consistance que sociale, dans le seul traitement qui en est fait d'un point de vue politique. Il serait de fait un acteur du social, et donc un citoyen, disposant intrinsèquement de capacités identiques à tout être humain, mais il demeurerait « infantilisé » pour des raisons sociales conjoncturelles : on lui dénierait l'exercice de son humanité pleine et entière et on le conduirait à se soumettre à une société d'adultes. C'est somme toute la position que tiennent aujourd'hui ceux qui affirment un égalitarisme sans nuance et qui militent en conséquence pour une version émancipatrice des droits de l'enfant. Il s'agirait bien de libérer l'enfant des contraintes qu'on lui fait subir, sinon

⁹ La psychanalyse est ainsi contestée, aussi bien dans sa méthode que dans son champ d'étude, au nom d'une conception scientifique du raisonnement scientifique qui évacue le registre de l'éthique, là où il s'agit précisément d'*expliquer* le fonctionnement auquel il fait appel.

¹⁰ Prendre pour de l'objectivation ce qui n'est que mise en forme des affects revient à jouer auprès de l'enfant à l'apprenti sorcier et à induire chez lui des réactions qui peuvent être néfastes.

au même titre que les fous ont été libérés des chaînes de l'asile, du moins comme certaines minorités ont été, au fil de l'histoire, délivrées du joug de leur oppresseur.

Une telle position, dont on peut suivre pour partie l'argumentation logique sur laquelle elle se fonde (elle est cohérente si, du point de vue des processus, l'enfant ne se particularise en rien de l'adulte), se révèle en fin de compte réductrice, au même titre que l'était la position adultocentrique qui l'a historiquement précédée. Nous soutiendrons donc que l'analyse que nous avons produite jusqu'ici est incomplète. Elle demeure toutefois valide et est seulement à compléter. Elle ne permet pas de rendre compte de la spécificité de l'enfant dont nous allons voir qu'elle existe bien. Cette spécificité relève d'une dimension que nous avons pour le moment laissée de côté. Elle concerne le rapport de l'enfant au social. Toutefois, ce rapport qu'entretient l'enfant avec le social, cet autre aspect du fonctionnement humain, il nous faut le travailler comme nous avons abordé les aspects précédents de la rationalité, en l'occurrence en termes de processus. Il ne peut s'agir de s'en tenir à une description des phénomènes ; il faut pouvoir remonter à ce qui les rend possibles, c'est-à-dire précisément aux processus qui les fondent. Il ne suffit pas d'observer ce qu'il en est de la « socialisation » de l'enfant, sachant, d'une part, qu'il n'est jamais de phénomène en soi, mais uniquement rapportable à d'autres phénomènes, sa portée et donc sa définition se déduisant de cette mise en rapport, et, d'autre part, que cette socialisation se révèle éminemment complexe, parce que surdéterminée.

Que suppose le fait d'entrer en relation avec autrui ? La question paraîtra au premier abord trop générale. Elle est pourtant non seulement pertinente, mais nécessitée par une réflexion approfondie sur la socialisation de l'enfant. Qu'est-ce qui permet à l'homme de nouer du lien social, pour reprendre une formulation en vogue actuellement ? Certains se contenteront de décrire les diverses modalités à travers lesquelles l'homme entre en rapport avec son semblable. La démarche est intéressante, mais elle nécessite un éclaircissement préalable sur la notion de social et celle de relation à autrui. En effet, il ne suffit pas d'avoir quelqu'un en face de soi et d'interagir avec lui pour nouer du lien social. Ce serait une grave erreur que de se l'imaginer. Si l'on s'en tient à une telle approche superficielle, on s'interdit par exemple de penser la différence entre ce qui opère entre les hommes et ce qui se passe entre congénères d'une autre espèce donnée, qu'il s'agisse d'abeilles, de fourmis ou de singes. On participe alors, consciemment ou à son insu, outre d'un anthropomorphisme, d'une visée sociobiologique qui évacue d'emblée la spécificité du social en réduisant celui-ci à une simple interaction relevant des lois de la biologie. On s'interdit également de saisir ce qui se passe

pour un très jeune enfant, en plaquant sur son comportement nos catégories explicatives sans se demander de quelle manière de « l'autre » peut exister pour lui.

Pour aller tout de suite à l'essentiel, nous dirons qu'entrer dans des relations sociales — et pas simplement dans des rapports naturels commandés par l'espèce — suppose de se poser dans sa *différence* et d'assumer ce que celle-ci implique. Contrairement à ce que l'on croit spontanément, ce n'est pas en effet le contrat qui est constitutif du fait social, mais ce qui le nécessite, à savoir le fait que les protagonistes de l'échange, quel que soit par ailleurs leur nombre, tiennent des positions qui apparaissent d'emblée distinctes. La différence se révèle fondatrice du social et elle appelle « secondairement », si l'on peut dire, sa contrepartie, en l'occurrence de la négociation. Cette différence peut être plus ou moins importante ; là n'est pas le problème lorsqu'il s'agit de rendre compte des processus qui régissent le social. L'homme n'échange qu'à la condition de s'être posé dans sa différence et d'essayer du même coup de la réduire pour s'accorder malgré tout avec son partenaire, dans le but de tenter paradoxalement d'effacer ce qui d'emblée les sépare. C'est en ce sens que le contrat, la négociation ou l'échange, ne sont pas premiers et n'expliquent donc pas le social : ils résultent de la confrontation de points de vue préalablement différents. En d'autres termes, les protagonistes d'un échange tentent de mettre entre parenthèses leurs divergences, mais c'est bien parce que d'abord ils divergent qu'ils sont conduits à négocier ou à communiquer.

Nous ne sommes toujours pas revenus à l'enfant, mais ce sont ces réflexions qu'il faut avoir en tête lorsqu'il s'agit de comprendre ce qu'il en est de sa position, dont nous serons conduits à dire que ces processus lui sont étrangers. Avant de parler plus précisément de lui, il nous faut creuser encore ces notions pour asseoir notre argumentation. Pour évoquer en d'autres termes le processus que nous tentons de préciser, nous dirons que l'homme s'installe dans le social, qu'il y prend véritablement sa place, en affirmant sa *singularité*. Singularité et différence, voire divergence, sont ici posés comme des termes synonymes, plus exactement renvoyant au même type de processus implicite, œuvrant à l'insu des acteurs du social, quels qu'ils soient. Toutefois, l'homme n'en reste pas à ce mouvement d'affirmation de sa singularité : il va aussitôt la mettre en question en cherchant à rejoindre, jusqu'à un certain point, les positions de l'autre auquel il s'adresse et en essayant de s'accorder avec lui dans une démarche qui consacrerait cette fois une sorte de point de vue universel. Il reste cependant à comprendre comment il est possible d'affirmer sa différence ou sa singularité. Qu'est-ce qui détermine cette capacité ? Qu'est-ce qui la caractérise ? Il nous faut donc aller plus loin, afin de disposer d'éléments plus probants pour prétendre saisir la situation particulière de l'enfant par rapport à ce registre du social.

Affirmer sa singularité revient à se faire autre. La proposition apparaîtra d'abord triviale. Nous aurons toutefois fait un pas de plus dans la compréhension de ces processus si nous indiquons que c'est à partir de la même opération implicite que l'homme se fait autre et qu'il pose l'autre dans sa différence. En l'occurrence, la frontière qu'il établit est constitutive à la fois de l'autre dans son altérité et de soi dans sa propre altérité, les termes de la proposition pouvant dès lors être pris dans un sens ou dans l'autre. C'est donc l'instauration de la frontière qui est déterminante ; tout s'ordonne à partir d'elle et les entités qu'elle définit n'existent, ni l'une ni l'autre, avant son installation. Cependant, se faire autre et en même temps poser l'autre, qui devient à ce moment-là un véritable partenaire, dans sa différence, suppose notamment la découverte implicite d'une *altérité* en soi à partir de laquelle l'altérité de l'autre devient possible. En d'autres termes, l'homme devient capable d'une distance par rapport à ce qu'il était jusque-là, donc par rapport à lui-même : il se divise d'avec lui-même et nous sommes effectivement proches ici, pour partie du moins, de la fameuse « division du sujet » lacanienne. Jean Gagnepain, dont l'itinéraire théorique débute bien avant que le modèle lacanien ne soit connu en France, propose, quant à lui, de comprendre qu'à travers cette opération, l'homme en vient à ne plus coïncider paradoxalement avec lui-même. Pour le dire encore autrement, l'homme, émergeant à la capacité de nouer du lien social, s'absente de lui-même. Cette *absence* en lui, qui le voit n'être pas totalement présent tout en étant bien là, rend compte de la possibilité qu'il a, aussi bien de s'inscrire dans de l'histoire, que de fonder une géographie et de traverser des strates sociales différentes : temps, espace et milieu social se définissent pour l'homme à partir de cette absence dont il devient capable¹¹.

Prenons l'exemple d'un échange simple avec autrui : chacun de nous est capable de soutenir une telle situation à la condition, paradoxale il est vrai, de ne pas s'y réduire. En l'occurrence, en même temps que nous nous montrons capables d'être bien présent dans cet échange-là, éventuellement d'y investir beaucoup de notre être, nous gardons toujours la possibilité d'être virtuellement engagé ailleurs, dans d'autres relations et dans des situations sociales autres que celle qui nous retient à ce moment-là. Aussi bien, il faut conclure qu'en même temps que nous sommes présent, notre être social ne se ramène pas à la prestation qui est la nôtre *hic et nunc* : nous avons la possibilité de nous dégager de cette situation-là. Pour partie, nous sommes bien là et pour partie également, nous sommes déjà « ailleurs » et donc autre. L'absence, ou ce que Jean Gagnepain préfère désigner du terme d' « arbitraire »,

¹¹ Le temps ne s'ordonne en un passé et un futur qu'à la condition que nous soyons capables de nous dégager du moment présent tout en y demeurant inséré. De même pour l'espace, qui suppose de pouvoir se situer en un autre lieu que celui où nous nous trouvons, ainsi que pour le milieu social, qui requiert le constant dépassement de la forme d'insertion sociale qui est la nôtre à un moment donné.

devient la caractéristique de la Personne, c'est-à-dire de ce processus qui fonde en chacun de nous le social, saisi dans son principe même. La Personne se définit par le fait « de ne pas être », c'est-à-dire de ne jamais se réduire à la situation sociale dans laquelle elle s'inscrit.

Voilà une forme d'abstraction qui n'est plus d'ordre logique, voilà une forme de négativité qui n'est plus éthique (comme le manque ou l'abstinence évoqués précédemment), forme d'abstraction et de négativité qui rend compte de notre capacité d'homme à nous inscrire dans des rapports sociaux divers et multiples, tout en transcendant ces différences, c'est-à-dire en continuant d'éprouver une cohérence implicite dans notre mode d'être : c'est bien nous à chaque fois, quelles que soient les différences de situation. Nous nous y retrouvons parce que nous sommes capables de ne jamais adhérer entièrement à la situation dans laquelle nous nous investissons socialement. Nous n'avons une histoire que dans la mesure où nous pouvons être un autre tout en étant le même par-delà la diversité temporelle. Que cette capacité implicite abstraite soit bien réelle et fondamentale, la pathologie nous l'enseigne à travers notamment la psychose : sous ses différentes formes, celle-ci se comprend comme l'impossibilité de faire avec cette absence en soi et donc en même temps en l'autre. Il s'agit précisément, pour faire bref, d'une « maladie de l'altérité ». On peut ainsi soutenir que le schizophrène réifie à ce point l'absence en lui qu'il ne s'investit plus dans aucune relation, alors que le paranoïaque, à l'inverse, ne peut plus se distancier, ni de lui-même ni d'autrui, et en vient en quelque sorte à coller à la situation et à son interlocuteur.

2) L'enfant et l'adolescent

Jean Gagnepain parle donc d'une « émergence » nécessaire à la Personne, principe d'analyse implicite, spécifiquement humain, rendant compte de la capacité de s'inscrire dans du social, quelle que soit la société dans laquelle on s'insère. La notion de Personne n'a plus rien à voir ici avec la notion commune, ni avec des considérations purement humanistes. Si émerger à la Personne, c'est faire avec l'absence, donc avec une autre forme de négativité, cela revient également à assumer la *contingence* de son être, pour reprendre un terme cher aux philosophes. Contrairement à ce que chacun de nous peut spontanément s'imaginer et à ce que nous voulons croire, notre être se fonde sur une relativité totale : nous ne nous définissons pas d'abord par un quelconque contenu, quels que soient les emprunts et les identifications dont nous pouvons inconsciemment nous réclamer, mais à partir du fait de n'être pas (de n'être pas quelqu'un qui se réduirait précisément à une forme particulière de présence). Notre identité, dont nous essayons de rendre compte à partir de rôles et de statuts précis, déborde toujours la façon dont nous tentons de la définir. Relativité et contingence, telles sont les

caractéristiques de ce qui constitue paradoxalement l'assise même de notre être ! C'est la raison pour laquelle Marcel Gauchet peut affirmer que « nous devenons véritablement des individus au sens psychique en assumant la contingence qui préside à notre existence »¹². Or c'est à cela que s'ouvre l'adolescent ; mais précisément pas l'enfant, qui dès lors se particularise de ne pas encore pouvoir faire avec cette contingence ou cette absence caractéristique de la Personne.

Du coup, nous tenons la réponse à la question : jusqu'où va l'enfance, où se clôt-elle comme état et comme condition particulière de l'être humain ? L'entrée dans la période d'adolescence constituerait le seuil terminal de cet état d'enfance. L'adolescent, lui, est sorti de l'enfance ; il n'est donc plus anthropologiquement un enfant. Une telle proposition nécessite toutefois un développement explicatif. Il faut d'abord préciser deux points qui permettent d'éliminer quelques malentendus. Tout d'abord, il est impératif de ne pas confondre les notions d'enfant et de mineur. « Mineur » est une notion légale, juridique ; elle est évidemment relative et le seuil à partir duquel on sort du minorat dépend de l'organisation de la société. Il n'a pas toujours été fixé, en France, à 18 ans et il peut encore évoluer. « Enfant » est une notion anthropologique, du moins telle que nous l'employons ici. Elle est générale, puisqu'elle renvoie à un type de fonctionnement spécifique, que nous allons devoir détailler ; en revanche, toute société prend politiquement en compte, à sa manière, cette spécificité, et introduit donc, de ce point de vue, de la relativité. En d'autres termes, il existe autant de formes d'enfance qu'il existe de sociétés sur la planète et à travers l'histoire, mais partout il existe *de* l'enfance, même si certains, dans notre société, prétendent qu'il est possible d'effacer cette spécificité. C'est là, précisément, un argument de poids à opposer à ces nouveaux théoriciens de l'enfance : on ne connaît pas de société qui n'ait pas effectué cette différence entre un état d'enfance et un autre état qui signe la sortie de l'enfance.

L'adolescent est donc, comme l'enfant, juridiquement un mineur, mais il n'est plus anthropologiquement un enfant. Pourtant, politiquement, il est traité comme tel. Qu'en est-il donc de cette notion d'adolescence ? C'est là le second point qu'il faut discuter avant d'entrer plus avant dans les particularités qu'elle suppose. L'adolescence est indéniablement une création sociale. Elle n'existe pas partout ; elle ne vaut pas universellement. On peut situer son apparition au milieu du XIX^{ème} siècle, à une certaine période de l'évolution des sociétés occidentales. La plupart des sociologues opèrent une distinction entre la jeunesse et l'adolescence et certains font remarquer, avec raison, qu'une part de la jeunesse n'a pas connu

¹² Cf. Gauchet M. (2008).

l'adolescence, par exemple avant l'entrée en masse dans les lycées et collèges. Nombre de sociétés, aujourd'hui encore, ne connaissent pas l'adolescence, ce qui invalide les présupposés de la psychologie génétique qui, universalisant une manière sociale de fonctionner, en faisait un stade nécessaire du développement de l'individu. Il est vrai que ces auteurs n'opéraient pas clairement la différence entre la puberté, phénomène physiologique et général, et l'adolescence, phénomène social et non universel. L'adolescence, notion sociale et relative, répond toutefois à un processus anthropologique qu'il faut être en mesure de définir¹³. Il s'agit précisément de la sortie de l'enfance et de l'émergence à ce processus que Jean Gagnepain désigne donc du terme de Personne. Toute société s'y confronte nécessairement, mais aucune ne résout politiquement le problème de la même façon.

Ainsi les sociétés qui pratiquent, aujourd'hui encore, l'initiation n'ont à première vue rien de commun avec nos sociétés occidentales ; elles semblent même se situer à l'opposé. Elles intronisent des membres à part entière de la communauté, à partir de rites qui varient selon les communautés. Du jour au lendemain, ou au bout de quelques jours voire de quelques semaines, celui qui jusque-là était encore un enfant devient un acteur plein et entier du social : il est désormais agrégé en lui-même à sa communauté, et non plus seulement à travers ceux qui l'éduquaient. En bref, il compte dorénavant pour lui-même dans sa société, alors qu'auparavant ce n'était pas le cas. Dans les sociétés occidentales, au contraire, l'adolescent est considéré comme ne pouvant encore participer et contribuer pleinement à la société dans laquelle il s'inscrit, alors qu'il en a dorénavant les capacités. La société diffère l'exercice de ses capacités et instaure une sorte de *no man's land* qui s'étale sur plusieurs années, durant lesquelles l'adolescent est censé se former pour pouvoir mieux s'insérer dans sa communauté. Il est encore considéré socialement comme un enfant, alors qu'anthropologiquement il ne l'est plus. D'où la pertinence des formules proposées par Bourdieu : l'adolescent, « ni enfant, ni adulte », peut être également vu comme « mi-enfant, mi-adulte » aux yeux de nos sociétés¹⁴. Jean Gagnepain, quant à lui, propose de parler d' « enfance de culture », au sens où il ne s'agit pas d'une enfance au sens anthropologique du terme, mais d'une condition socialement créée, du même ordre que celles que l'historien met en évidence à travers les diverses situations de dépendance sociale, depuis l'esclave, le noir ou le colonisé, jusqu'à encore récemment la femme (tous étant désignés, au demeurant, du terme d'enfant)¹⁵.

¹³ Cf. Quentel (2004).

¹⁴ « La "jeunesse" n'est qu'un mot » (1981, p. 143-154).

¹⁵ Ceux qui considèrent l'enfant comme un exclu social parmi d'autres et réclament son émancipation le comprennent dans cette « enfance de culture » qui est maintien dans une situation de dépendance et de non-reconnaissance sociale d'individus disposant intrinsèquement de la capacité de Personne.

Or, toutes les sociétés se trouvent confrontées au même problème, qu'elles pratiquent l'initiation ou qu'elles produisent des adolescents, comme c'est le cas des sociétés occidentales. Ce problème, d'ordre anthropologique, est donc celui de l'accès à la Personne, c'est-à-dire de la sortie de l'état d'enfance. La société, quelle qu'elle soit, prend acte de la transformation qui s'est opérée chez celui qui ne fonctionne dorénavant plus un enfant et qui, dès lors, lui pose des problèmes d'ordre différent dont il lui faut tenir compte. Les réponses, nous y avons insisté, varieront selon les communautés et elles sont à la mesure de l'ingéniosité de l'homme. Il n'est pas sans intérêt, toutefois, de rappeler la métaphore employée aussi bien par les ethnologues confrontés à la problématique de l'initiation que par les premiers psychologues occidentaux ayant réfléchi sur l'adolescence : tous évoquent une « seconde naissance ». Après celle qui introduit déjà l'enfant au social dans la mesure où il se trouve adopté et porté par ceux qui ont pour charge de l'éduquer, cette naissance-là, bien plus tardive par conséquent, consacre une participation effective à la société, à travers des réseaux d'appartenances et d'obligations sociales assumés en personne. Plus encore, les ethnologues indiquent clairement, à propos des pratiques initiatiques évoquées, qu'il s'agit pour le nouveau postulant au social de « mourir à l'enfance » et que c'est bien là, pour lui, la condition fondamentale de son agrégation. Or, dans un tout autre domaine disciplinaire, les psychanalystes emploieront exactement la même formule pour rendre compte du fait qu'il faut à l'homme s'affranchir de la relation tutélaire qu'en tant qu'enfant il entretenait avec ceux qui l'éduquaient¹⁶.

Autrement dit, la société se saisit des effets de la transformation qu'elle voit se produire chez le jeune, mais celui-ci va d'abord l'éprouver en lui-même. L'adolescent — auquel nous tiendrons dorénavant, dès lors que nous prenons avant tout pour champ d'étude ce qui se joue dans nos sociétés — vit une crise intérieure qu'il n'avait jusque-là jamais connue. Cette crise vient paradoxalement lui conférer de l'identité. Elle est en fin de compte inaugurale de toutes les crises, dites par les philosophes « existentielles », qu'il va pouvoir connaître par la suite. L'adolescent ne se reconnaît plus lui-même, comme y ont insisté depuis des décennies tous les psychologues traitant de cette période. Il éprouve une forme d'étrangeté en lui-même, ce qui n'est pas sans l'inquiéter en même temps que cela lui ouvre des horizons nouveaux. Pour le dire autrement, l'adolescent vit en lui-même un réel conflit, mais ce conflit demeure implicite ; la conscience qu'il en a est diffuse et il est plus agi, si l'on peut s'exprimer ainsi, qu'acteur conscient de ce qui joue pour lui. Ce conflit oppose effectivement l'enfant qu'il était

¹⁶ L'ouvrage de Serge Leclair est à cet égard remarquable au-delà du titre, en lui-même suffisamment explicite : *On tue un enfant* (1975).

jusque-là (et qu'il ne cesse pas soudainement d'être pour autant — nous y reviendrons) et l'adulte qu'il est devenu, au sens d'un homme assumant à la fois une identité et une responsabilité. De ce conflit interne, on va nécessairement voir des effets, notamment à travers le remaniement qu'opère l'adolescent de l'ensemble de ses relations, mais cela ne veut pas dire que l'adolescence se traduit par des conflits ouverts avec l'entourage. On sait que l'adolescent peut pratiquement ne rien laisser voir d'une grande souffrance intérieure.

L'adolescent vit cette division, cette non-coïncidence avec soi-même que nous avons précédemment évoquée. Entre autres conséquences, on soulignera le phénomène du suicide, dont on sait que c'est une des grandes causes de mortalité à cet âge-là. Le suicide suppose en effet la constitution d'un soi, d'un *sui* contre lequel on peut dès lors se retourner, donc d'une séparation d'avec soi-même, d'une distance prise par rapport à la positivité de son être. La contingence que l'adolescent éprouve peut se traduire par un sentiment de facticité et d'« insoutenable légèreté de l'être », pour reprendre le titre du roman de Milan Kundera. En même temps, cette contingence ne se limite pas à son propre être ; elle étreint l'ensemble du monde et l'adolescent découvre en fin de compte l'arbitrarité de la Loi. Arbitraire, la Loi devient non seulement relative, mais discutable ; elle lui apparaît soudainement ni intangible, ni éternelle. Pour quelle raison devrait-il suivre cet usage-là ? Pourquoi ne pourrait-il pas faire autrement ? Effectivement ! Sans en prendre réellement conscience, il se trouve confronté au fait que la Loi ne trouve son fondement nulle part ailleurs qu'en elle-même ; sa raison ne lui est nullement extérieure. On peut dire d'elle ce que Durkheim, par exemple, a pu dire du social : elle est *sui generis*. En d'autres termes, l'adolescent se découvre co-auteur, dans le principe, de la Loi et du social ; dorénavant, il en participe et il va lui être difficile de l'assumer durant cette période où il commence à construire sa personnalité et à se donner ses propres repères. Au même titre que tout adulte, il gardera d'ailleurs l'impression que la Loi et le social lui sont extérieurs et qu'il ne fait que les subir, alors qu'il y contribue et entre à présent dans de réelles négociations avec son entourage. Ces négociations, parfois difficiles, installent des usages auxquels il va se ranger, même s'ils apparaîtront en définitive toujours révisables et donc précaires.

L'arbitrarité que découvre implicitement l'adolescent et sa condition nouvelle de co-auteur de la Loi le mettent en position de découvreur du monde. Certes, le monde n'a pas attendu qu'il soit là pour s'organiser ; il arrive dans une histoire qui se fait bien évidemment déjà. C'est ce qu'il se voit régulièrement rétorquer par ses interlocuteurs plus âgés. Toutefois, ce n'était jusque-là pas *son* histoire ; lui entre dans l'histoire en la faisant. Autrement dit, non seulement il a une âme de découvreur, mais le monde naît véritablement avec lui, du moins

dans le principe. Avant, il n'y était pas, du moins pas à son propre compte. Dorénavant, il faut compter avec lui. La Personne, énonce Jean Gagnepain, est « point d'origine » ; elle ordonne nécessairement le monde à partir d'elle. Ceci rend compte du fait que l'expérience des plus âgés ne sert jamais à la génération qui émerge ; il faut que celle-ci fasse sienne cette expérience. Au demeurant, ce dont la génération nouvelle hérite des générations antérieures (car elle en hérite bien, quoi que soutiennent aujourd'hui tous ceux qui évacuent la « tradition ») se trouvera nécessairement transformé, c'est-à-dire approprié. La dette s'ordonne ici à une rupture. Chacun d'entre nous est de ce point de vue le « premier homme », ira jusqu'à dire Jean Gagnepain, rompant définitivement de ce point de vue avec la visée évolutionniste dans le champ du spécifiquement humain. Point d'origine à partir duquel s'ordonne donc le monde de manière cohérente, premier homme constructeur du social, tel se révèle et se découvre surtout l'adolescent. Que l'homme soit la mesure de toutes choses, ainsi que le soutenait le philosophe Protagoras, nous en avons en fin de compte une forme de preuve à travers l'expérience de l'adolescence, c'est-à-dire finalement de l'émergence à la Personne.

IV) L'ENFANT COMME ENFANT, OU LA SPECIFICITE DE L'ENFANT

1) Sans point de vue sur le monde

Ces considérations sur l'adolescence nous permettent de définir en quelque sorte par la négative les caractéristiques de l'enfance, comme état. Qu'elles soient ici cernées par rapport à l'adolescence ne signifie pas pour autant que les processus qui rendent compte du fonctionnement de l'enfant dans sa spécificité ne soient saisis que négativement. Bien évidemment, ce fonctionnement se suffit à lui-même et a sa propre cohérence. Toutefois, dans la mesure où il s'agit ici de marquer la spécificité enfantine, occultée par certains, il n'est pas possible d'échapper à une forme de comparaison qui insiste sur les différences. Montrer ce dont l'enfant n'est pas encore capable par rapport à l'adolescent est en même temps un moyen de comprendre en quoi les procédures de prise en charge qui découlent de l'affirmation d'une absence de spécificité de son fonctionnement se révèlent réductrices et surtout dangereuses.

Première observation, réalisée par quantité d'auteurs relevant de disciplines différentes : l'enfant n'introduit socialement aucune relativité. Il se comporte de telle sorte qu'il semble se situer au centre du monde : non seulement le monde gravite autour de lui, mais il ne peut fondamentalement y en avoir d'autre que le sien. Cette absence de relativité a des effets sur la

totalité des productions de l'enfant. Elle rend compte, par exemple, de phénomènes que Piaget a cru pouvoir ranger sous l'expression de « formalisme moral » (1932). Que l'enfant mette en œuvre de l'éthique, en d'autres termes qu'il soit capable de morale, nous ne pouvons sérieusement en douter ; son fonctionnement dans ce domaine dépasse très largement la simple obéissance. Ce sont au demeurant ses « écarts » par rapport à l'attente de l'adulte, ses « mensonges » par exemple, qui nous renseignent le mieux, au même titre que la faute d'un point de vue logique, sur la raison qui fonde son comportement. Pour le dire autrement encore, l'enfant dispose du principe qui instaure de la légitimité ; il régleme son désir et analyse éthiquement le monde dans lequel il s'inscrit. Les cours de récréation de l'école primaire, et même de la maternelle, témoignent de la capacité de l'enfant à introduire de la règle. Toutefois, il est frappant de constater la manière dont il fait fonctionner cette règle : celle-ci paraît chez lui intangible et sacrée, ainsi que le soulignait Piaget. L'enfant semble lui conférer une valeur absolue. En clair, il n'en déroge point et ne montre aucune souplesse, dénonçant allègrement, mais en toute bonne foi, les petits copains qui lui semblent être en défaut. S'agit-il toutefois d'une difficulté par rapport à la règle elle-même ? Peut-on parler vraiment d'un formalisme moral ? À y regarder de plus près, le problème n'est pas là où il semble se situer. L'enfant est capable de relativité morale. La règle n'est pas pour lui figée dans son rapport à la satisfaction visée : il peut tout à fait l'assouplir, par exemple, pour s'accorder une satisfaction, et diminuer du coup le poids de la contrainte qu'il se donne à cette occasion.

L'impression d'intangibilité que revêt la règle chez l'enfant ne trouve pas son origine dans la manière qu'il a de la faire fonctionner en elle-même, mais dans sa difficulté à la *négoier* avec autrui. Ce qui n'est pas du tout la même chose ! Ce qui vaut à ses yeux ne souffre à la limite aucune modification et doit valoir de la même façon chez l'autre. Ce, parce qu'il n'est pas entré dans le type de rapport que suppose, à partir du principe de la Personne, un réel échange avec autrui. L'autre, en effet, pose également de la règle : le principe reste le même, mais la façon de le faire jouer diverge. Or l'enfant tend à ne s'en tenir qu'à sa seule façon de régler le désir. Sans doute apprend-il, au fil des années, à interagir avec ses camarades et à introduire un minimum de souplesse. Toutefois, il ne parvient pas vraiment, tant qu'il est enfant, à introduire cette forme de relativisation qui conduit à admettre que l'autre aussi opère une construction, différente de la sienne, de telle sorte que la règle est variable selon les situations et selon les personnes. Du coup, l'enfant présente fréquemment une forme surprenante d'intolérance : si la règle n'a pas été respectée telle qu'elle devait l'être à ses yeux, il doit y avoir sanction, quelles que soient les circonstances. Plus l'enfant est

jeune, plus il réagit sans nuance. Il exige que la règle soit respectée à la lettre, en fait à la mesure de l'emploi qu'il en fait. Il peut devenir, de ce point de vue, un vrai despote, si on le met en situation de devoir gérer, dans un domaine précis, ses petits camarades. Les groupes d'enfants, dans lesquels on n'a pas introduit d'adolescents, se révèlent rapidement des groupes impossibles, qui ne peuvent se réguler seuls.

Cette caractéristique de l'enfant, qui le voit donc ne pas introduire de relativité d'un point de vue social, Piaget l'a d'emblée désignée du terme d'égoïsme. C'est là une notion-clé dans son élaboration théorique. Elle définit le fait que l'enfant voit l'univers qui l'entoure à son image et ramène tout à lui, ne pouvant véritablement dissocier ce qui est de lui et ce qui ne l'est pas. Égoïsme n'est sans nul doute pas le terme qui convient ici, puisqu'il suppose l'existence d'un *ego* alors que c'est précisément ce qui fait problème chez l'enfant : il serait au contraire dans une sorte d'indistinction entre le monde extérieur et lui. Piaget devra du coup renoncer à maintenir ce concept devant les critiques qui font valoir cet argument, non sans avoir insisté sur le fait que c'est bien ce qu'il voulait signifier en employant ce terme. Il lui substituera celui de « décentration » en précisant qu'il vise à travers ce nouveau concept le même type de fonctionnement propre à l'enfant. Que l'enfant ramène tout à lui et à son point de vue, en ne parvenant pas vraiment à se laisser pénétrer par celui de l'autre — au moins en partie, comme c'est le cas dans un réel échange —, il suffit par exemple, pour s'en convaincre, de l'écouter raconter la journée qu'il a passée chez sa tante ou chez sa grand-mère : il fait entrer, sans distance aucune, son interlocuteur dans son monde familial, comme si ce monde lui était immédiatement accessible et comme si c'était en fin de compte également le sien.

La notion de décentration se révèle particulièrement utile pour rendre compte des différences que l'on observe entre un enfant très jeune et un enfant plus âgé — plus que celle d'égoïsme, qui est de toute façon inappropriée. Car il n'est pas vrai que la réaction soit dans les deux cas tout à fait la même : plus l'enfant est jeune et plus on est frappé par le fait qu'il ramène tout à son monde familial et ne laisse aucune place différente à celui auquel il s'adresse. À l'inverse, plus il est âgé et plus on a l'impression qu'il peut tenir compte de différences : il se confronte à des milieux différents et se montre capable de s'y adapter. Ainsi, l'école n'est pas le milieu familial ; l'enfant doit faire avec des usages différents. De même lors d'une activité périscolaire ou lorsqu'il se rend chez un de ses camarades. Ce qui est toutefois surprenant, c'est le cloisonnement qu'il opère entre ces lieux : il réagit comme si la frontière était à chaque fois étanche et comme si ce qu'il a pu effectuer en un endroit n'interférait d'aucune façon avec ce qu'il est en train de vivre actuellement. En bref, son

attitude soulève la question de la permanence vécue de son être au-delà des situations différentes dans lesquelles il se trouve pris. Produire de l'histoire suppose précisément de continuer à être le même tout en étant un autre et d'éprouver donc cette forme de permanence qui semble là manquer à l'enfant. Ainsi, les parents d'un couple séparé sont souvent surpris de la manière radicale dont l'enfant cloisonne les activités qu'il peut avoir chez l'un et chez l'autre, comme si ce dans quoi il investissait l'instant d'avant n'avait d'un seul coup plus lieu d'être et comme si l'autre lieu de vie n'existait plus pour lui une fois qu'il en était sorti. De manière plus générale, l'enfant peut présenter des différences étonnantes de comportement d'un milieu à un autre, au point de donner l'impression qu'il n'est plus du tout le même, et tous les éducateurs savent à quel point il peut être important de faire se réunir, par exemple, les parents et l'instituteur pour que l'enfant éprouve une forme de continuité entre deux milieux qu'il vit comme totalement distincts.

La décentration suppose le fait qu'il y ait toujours un centre, même si ce n'est plus d'un ego ou d'un soi, au sens que nous avons conféré à ce terme précédemment, qu'il s'agit. Par rapport à ce centre, l'enfant peut prendre une plus ou moins grande distance selon les expériences qu'il fait, mais le point de repère demeure, fixe et intangible. Le monde social de l'enfant s'organise positivement à partir de lui ; il ne détermine que du *familier*, du plus ou moins proche de ce qui est déjà connu. L'absence à laquelle émerge l'adolescent est tout autre : elle suppose qu'il n'y ait plus de centre, mais au contraire une capacité à prendre une distance qui n'est pas de même nature. Cette capacité permet de s'abstraire de toute situation pour être en mesure d'en investir n'importe quelle autre, donc de les transcender toutes et pas simplement de cumuler des expériences. On pourrait ici reprendre le terme d'« excentration » proposé pour Jacques Lacan, qui lui sert à évoquer la problématique du sujet en psychanalyse, pour l'opposer à la décentration que connaît l'enfant : l'excentration suppose la disparition de tout centre ; elle traduit une forme de négativité qui s'oppose à la positivité du repérage de l'enfant. Ce n'est plus le familier qui est organisateur du monde, mais, pourrait-on dire, l'*étrangeté*, en l'occurrence ce qui s'articule à la dimension de l'altérité. Celui qui est sorti de l'enfance s'est construit véritablement un point de vue sur le monde ; l'enfant semble figé sur le sien, mais le terme est trompeur : il ne s'agit pas à proprement parler d'un point de vue, dès lors qu'il ne s'oppose à aucun autre, qu'il ne suppose aucune alternative¹⁷.

La particularité du fonctionnement de l'enfant dans le domaine de la morale peut également s'analyser à partir de cette notion de point de vue qui fait défaut à l'enfant : celui-ci

¹⁷ Adopter un point de vue, parmi d'autres, c'est ordonner le monde à partir de soi et donc faire valoir ce principe d'origination dont nous avons parlé à propos de l'adolescent.

ne peut confronter des points de vue, ni en lui-même, ni par rapport à autrui. Et ce type de fonctionnement est généralisable aux autres registres de la rationalité : l'enfant n'a aucun problème dans le domaine de la logique saisie en son principe, nous l'avons suffisamment souligné. En revanche, les difficultés vont apparaître, en comparaison de ce qui se joue chez l'adulte, lorsqu'il va s'agir de relativiser un point de vue, c'est-à-dire de prendre une distance par rapport à une façon de jouer de ce principe logique, sachant qu'elle n'est jamais, à ce moment-là, qu'une façon parmi d'autres d'en user. Il est toujours possible, en effet, d'exploiter autrement ce principe, et l'autre, en face de nous, n'est pas obligé de se ranger à notre usage. On comprend dès lors la difficulté de l'enfant à sortir d'un raisonnement pour en adopter un autre : la prise en compte concomitante de points de vue distincts (sur le modèle des données de forme, de taille et de couleur) constitue déjà un problème, mais l'enfant bute surtout sur les changements que nécessitent des formes de groupements logiques différents. On saisit également sa difficulté à négocier, dans le rapport à l'autre, une certaine forme de raisonnement : l'enfant raisonne, incontestablement, mais sans pouvoir tenir compte des contraintes que lui oppose l'adulte (le point de vue de l'autre lui échappant). Piaget avait parfaitement saisi ces difficultés, et c'est la raison pour laquelle il a pu croire qu'elles étaient d'ordre logique, alors que n'est pas le cas : c'est affaire de difficulté à se distancier par rapport à soi-même et par rapport à autrui.

2) Sous la responsabilité d'autrui

Nous en arrivons en fin de compte à dire que l'enfant *universalise*, là où l'adolescent découvre la relativité totale ; il se situe dans une sorte d'universel parce que, pour lui, il n'est d'autre monde que le sien, là où notre adolescent doit faire, quoi qu'il en soit de ses difficultés, avec la contingence et l'arbitrarité des usages. En d'autres termes, l'enfant *naturalise* ; il fige les pratiques sociales dans un usage qui lui paraît d'autant plus naturel qu'il ne peut assumer le fait d'en vivre de réellement différents. Un sociologue comme Durkheim ne s'y est pas trompé, qui, n'ignorant pas pour autant une forme (autre) de créativité chez l'enfant, le considérait comme un « traditionaliste » et un « misonéiste ». Nous sommes là, il est vrai, à cent lieues des positions de ces sociologues contemporains qui veulent lui accorder, d'emblée ou presque, une entière citoyenneté, au prix d'une occultation de ses particularités. Freud, de son côté, épousait un point de vue proche de celui du fondateur de la sociologie française quand il insistait sur la tendance profonde de l'enfant à la répétition, dans laquelle, contrairement à l'adulte, il trouve son compte ; et s'il le qualifiait par ailleurs de « naïf », ce

n'était en fait que du point de vue des relations sociales qui lui échappent dans ce qui les détermine spécifiquement¹⁸. De ce point de vue, d'autres insisteront, non sans raison, sur l'aspect « gaffeur » de l'enfant, ne sachant pas socialement ce qu'il fait, parce qu'incapable de faire avec « les arrangements subtils du malentendu »¹⁹ (le malentendu, ou plus précisément « l'autrement entendu », peut être vu, en effet, comme définitoire de l'échange, au sens où il signe l'altérité, donc la transformation).

En définitive, la thèse que nous soutenons pourrait se résumer de la manière suivante, dans le but de bien marquer la spécificité de l'enfant par rapport à l'adolescent et du coup par rapport à l'adulte : *au sens strict, l'enfant n'est ni autonome, ni responsable*. L'affirmation est forte et pourra passer, aux yeux de certains, pour provocante. Sans être nécessairement un ardent défenseur de l'émancipation enfantine, toute personne réfléchissant sur l'enfant et sur ce qui semble lui être nécessaire pour sa structuration psychique mettra en avant la notion d'autonomie. Il n'est pas un projet éducatif ou pédagogique qui ne place en exergue des principes qu'il défend la notion d'autonomie. Par ailleurs, toute action pédagogique ou éducative se fonde explicitement sur la notion de responsabilité qu'il s'agit de faire jouer en l'enfant, voire de lui inculquer. Or, si l'on accepte d'entendre dans le terme « autonomie » ce que l'étymologie nous révèle, il apparaît clairement que l'enfant ne peut être autonome. Être autonome, en l'occurrence, revient à être en mesure de se donner à soi-même (autos) sa propre loi (nomos). L'enfant, contrairement à l'adolescent, demeure dans le seul apprentissage de la Loi. Elle ne lui vient que de l'autre, donc de l'extérieur, et il ne peut que s'en *imprégner*. Jamais on ne voit l'enfant contester, au sens plein de ce terme, la Loi, dans la mesure où il ne peut en interroger le principe même. En revanche, il va pouvoir jouer sur la légitimité de son application : ne valent pas à ses yeux toutes les lois, ni tous les usages. Seuls tiennent ceux qui sont soutenus par des personnes qu'il reconnaît, directement ou par délégation. L'enfant va également tester l'adulte et présenter à l'occasion des problèmes de « comportement » : ce qu'il éprouve alors, c'est son autorité, en l'occurrence sa capacité à maintenir des positions qui sont éthiques en leur principe, puisqu'elles renvoient au désir de cet adulte à son égard. Tester n'est pas con-tester (ni du coup attester) ; il s'agit de voir jusqu'où celui qui a pour lui un projet éducatif est capable de tenir le « non » qu'il lui a opposé.

¹⁸ Cf. notamment l'ouvrage sur *Le mot d'esprit* (1905).

¹⁹ Jankelevitch parle plus précisément à cet endroit des « enfants terribles », mais du point de vue qui nous intéresse ici ils le sont tous en ce sens qu'ils vont être, à un moment ou à un autre, socialement des « gaffeurs » (1980, p. 229).

Être autonome revient à pouvoir faire sans en référer constamment à un autre. La responsabilité, comme principe anthropologique, requiert la même condition. Il s'agit d'assumer son être sans être amené à s'en rapporter à un autre qui, du coup, devient un protecteur et soutient seul la position de responsable. La responsabilité s'éprouve également dans le fait d'effectuer pour autrui une tâche pour laquelle il nous délègue ses pouvoirs, donc de faire transitoirement à sa place dans un contexte qui suppose la réciprocité — la société étant le lieu d'un vaste échange de services. Le pouvoir que s'attribue le responsable est à cet égard en même temps un *devoir* : il s'agit au demeurant, en faisant pour autrui, de rembourser la dette que l'on éprouve implicitement du fait même de l'émergence au social. De tout cela, l'enfant est encore loin. Lui demeure toujours sous la responsabilité d'un autre et il est particulièrement significatif que les droits qu'on lui accorde ne sont jamais assortis de devoirs. Durant toute la période de l'enfance, quelqu'un doit assumer pour le petit de l'homme la responsabilité (au sens anthropologique du terme, encore une fois, et non seulement légal). Il doit l'assumer en le faisant participer de ses usages et en l'inscrivant dans son histoire, jusqu'à ce qu'il soit capable de l'assumer par lui-même (survient alors chez nous le problème particulier de l'adolescence). Agir de telle sorte que l'enfant devienne un jour autonome et responsable, tel est le but de l'éducation ; mais celle-ci n'est pas en mesure de lui conférer ces capacités. Elle lui permet, en revanche, de se placer dans des conditions telles que, une fois sorti de l'enfance et disposant enfin de ces capacités, il puisse les faire fonctionner au mieux.

Il n'est donc pas inutile d'éduquer l'enfant à la responsabilité et à l'autonomie. C'est même une nécessité. Toutefois, il importe de bien saisir que, tant qu'il est enfant, cette autonomie et cette responsabilité qu'on lui accorde demeurent nécessairement sous condition. En d'autres termes, l'adulte en demeure le garant. Non parce qu'il s'adjudge tous les pouvoirs, mais parce que, de fait, il a un pouvoir sur l'enfant, un pouvoir qui, là encore, loin de se faire domination, est en même temps un devoir. Au demeurant, tout éducateur, professionnel ou non, opérant à la fois avec des enfants et des adolescents sait pertinemment qu'il existe une réelle différence entre les deux populations et qu'on ne peut agir avec elles de la même façon. Même le système scolaire occidental a dû en tenir compte, en introduisant des modifications importantes dans son dispositif du secondaire par rapport au primaire. Là où l'enfant a impérativement besoin d'un garant, au sens sociologique du terme, et « défendra » son parent même dans le cas où il s'est révélé être son agresseur, l'adolescent vise à rompre avec tout garant. Le professionnel doit également se faire à cette différence dans la prise en charge qu'il effectue : autant il devra veiller à obtenir l'accord du parent pour qu'un travail, de type

psychothérapeutique aussi bien qu'éducatif ou rééducatif, s'accomplisse avec l'enfant — celui-ci se sentant alors autorisé à y entrer —, autant il lui faudra essayer de ne pas faire intervenir le parent (qui demeure pourtant légalement responsable) s'il veut que l'adolescent prenne à son compte ce travail et y investisse.

Tenir compte de la particularité du statut de l'enfant revient en définitive à rappeler la nécessité de l'éduquer, c'est-à-dire de le « porter », au sens psychologique et social. L'enfant est en effet soutenu par le parent qui assume pour lui la responsabilité. Jean Gagnepain nous propose de comprendre que l'enfant participe de la Personne à travers celui qui l'éduque. Par conséquent, si l'enfant se spécifie de ne pas encore avoir émergé au principe de la Personne, il constitue nécessairement une personne pour celui qui l'inscrit dans son histoire : il est Personne à travers le parent et tous ceux qui, par délégation, s'inscrivent pour lui à une même place d'éducateur. Du reste, le parent, ou l'adulte en général, ne peut porter l'enfant qu'en en appelant à cette dimension qui perdure en lui. En effet, si tout homme doit sortir de l'état d'enfance pour participer et contribuer véritablement au social, il ne quitte pas pour autant définitivement l'enfance : elle perdure comme dimension de sa personne et ceci rend compte du conflit inhérent à tout être humain, qui débute précisément à l'adolescence, entre l'enfant qu'il était et qu'il est donc encore, et l'adulte responsable qu'il vise à être. Mais c'est là une autre histoire encore...

CONCLUSION

L'enfant, au sens commun du terme, constitue indéniablement une réalité complexe. Sous certains aspects, il est effectivement déjà pleinement un homme, en ce sens qu'il dispose des capacités qui rendent compte du fonctionnement spécifique de l'homme : logiquement, techniquement et éthiquement, rien ne vient le distinguer d'un adulte. En revanche, il se particularise du point de vue social dans la mesure où il ne dispose pas encore de la capacité de Personne. Sa spécificité n'est donc pas de nature politique ; elle est d'ordre anthropologique. Il n'est d'enfant, au sens strict, qu'à ce plan de la rationalité. La théorie de la médiation de Jean Gagnepain est la seule actuellement à offrir une vision cohérente du fonctionnement de l'enfant qui prend en considération toutes ses dimensions. Elle est la seule, du même coup, qui permette de nous sortir des impasses contemporaines et d'une vision dichotomique réductrice. Les conséquences au niveau de la prise en charge de l'enfant sont énormes. Il s'agit de tenir compte à la fois des capacités dont il dispose et du fait qu'il n'a pas émergé au processus de la Personne.

Un des endroits où la portée heuristique, mais également pratique, de cette approche de l'enfant peut se faire sentir est sans nul doute celui de la portée à donner à la parole de l'enfant. La question est particulièrement d'actualité aujourd'hui, dans des champs sociaux différents, tels la famille, le droit et bien évidemment l'éducation et la rééducation. Le modèle que nous avons développé permet précisément de comprendre que du point de l'expression qu'elle recouvre, elle doit être prise en compte au même titre que celle d'un adulte puisque rien ne vient ici la spécifier. Rien ne distingue l'enfant, nous l'avons dit, en ce qui concerne la souffrance qu'il peut éprouver. En revanche, du point de vue de la valeur sociale qu'elle recouvre, la parole de l'enfant se révèle bien particulière : elle ne peut être véritablement assumée et ne saurait donc, de ce point de vue, l'engager en tant que Personne. C'est du reste la raison pour laquelle il a fallu élaborer pour lui des droits particuliers. Réaffirmer la spécificité du fonctionnement de l'enfant revient, en définitive, à ne pas lui voler son enfance et à obliger ceux qui ont en charge de l'éduquer à exercer véritablement leur responsabilité d'adultes. Ces questions sont de nos jours centrales.

BIBLIOGRAPHIE

- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D. (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard.
- BOURDIEU P. (1981), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- FREUD S. (1905), *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard, 1988.
- FREUD S. (1916-1917), *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1965.
- GAGNEPAIN J. (1991), *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, tome 2, *De la personne, de la norme*, Bruxelles, De Boeck.
- GAGNEPAIN J. (1994), *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation, Anthropologiques 5*, Louvain-la-Neuve, Peeters.
- GAUCHET M. (2002), *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.
- GAUCHET M. (2008), *L'impossible entrée dans la vie*, Bruxelles, Yakapa.
- GAVARINI L. (2001), *La passion de l'enfant*, Paris, Denoël.
- JANKÉLÉVITCH V. (1980), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque rien*, tome 2, *La méconnaissance. Le malentendu*, Paris, Seuil.
- LECLAIRE S. (1975), *On tue un enfant. Un essai sur le narcissisme primaire et la pulsion de mort*, Paris, Seuil.
- PIAGET J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- QUENTEL J.-C. (1993), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 2^{ème} éd. 1997.
- QUENTEL J.-C. (2004), « L'adolescence et ses fondements anthropologiques », *Comprendre*, p. 25-41, PUF.
- QUENTEL J.-C. (2007), *Les fondements des sciences humaines*, Ramonville Sainte-Agne, Éres.

RENAUT A. (2002), *La libération des enfants*, Paris, Calman-Lévy.
SAUSSURE F. de (1915), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1969.
YONNET P. (2006), *Le recul de la mort. L'avènement de l'individu contemporain*, Paris, Gallimard.
YOUF D. (2002), *Penser les droits de l'enfant*, Paris, PUF.