



L'enfant et la Raison

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. L'enfant et la Raison. Les Nouvelles d'Archimède: la revue culturelle de l'Université de Lille 1, Université de Lille - Sciences et Technologies, 2006. halshs-01973341

HAL Id: halshs-01973341

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01973341>

Submitted on 8 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 ET LA RAISON

Jean-Claude Quentel*

La question actuellement la plus débattue dans le cadre de la réflexion sur l'enfant est indéniablement celle de son statut. Elle déclenche même des passions, dans la mesure où la réponse que l'on se donne détermine un certain type de prise en charge sociale, dont on pense qu'elle est nécessairement la meilleure pour l'enfant. En fait, la seule façon d'espérer prendre en la matière un recul suffisant consiste à essayer de dégager des principes anthropologiques qui valent au-delà des configurations sociales dans lesquelles on se trouve pris. On peut en effet disserter longuement sur les dispositifs sociaux mis en œuvre par une société donnée ; on peut de même travailler sur les montages juridiques impulsés surtout par la dernière mouture des droits de l'enfant : on ne maniera jamais que des notions relatives, contingentes et donc discutables, dont on ne pourra en aucun cas tirer de conclusions générales. Or, on remarquera en même temps qu'on ne connaît pas de société qui ne confère une place particulière à l'enfant et qu'il est, parallèlement, partout du parent, assumant pour l'enfant la responsabilité. Ces considérations conduisent à définir un statut anthropologique, et non pas seulement juridique, à l'enfance.¹

Ce n'est toutefois pas de cette dimension de la réflexion sur l'enfant que nous allons ici traiter. Nous allons nous intéresser à un autre enjeu, tout aussi important dans le champ de la réflexion sur l'enfance. Il s'agit ni plus ni moins que de son rapport à ce qu'on appelle la "Raison". Pendant des siècles, l'enfant a été placé, au même titre que la femme, le noir, le colonisé et le fou, au rang des êtres ne disposant pas de la Raison,

* Professeur au Département des Sciences du Langage de l'Université de Rennes 2 (L.I.R.L. — E.A. 2241, « Laboratoire d'Anthropologie et de Sociologie ») ; psychologue clinicien.

¹ Cf. notamment Quentel J.-C., "Penser la différence de l'enfant", *Le Débat*, nov.-déc. 2004, p. 5 - 26.

à tout le moins pas pleinement. On sait également qu'on prétend depuis fort longtemps qu'il accède alentour de 7 - 8 ans à un "âge de raison" qu'on était bien en peine de justifier, sinon, à l'origine, à partir de considérations religieuses qui n'ont plus de raison d'être aux yeux d'une société laïque. La psychologie dite "génétique" — parce qu'elle fonde son approche de l'enfant sur la notion exclusive de genèse — a redonné crédit à ces représentations de l'enfant, Jean Piaget confinant celui-ci à des opérations purement "concrètes" jusqu'à l'âge de 7 - 8 ans, période où l'on distinguerait en quelque sorte un embryon de raison avec l'apparition de ce qu'il a appelé la "réversibilité".

La réflexion à visée scientifique sur l'enfant, qui débute à la moitié du XIX^{ème} siècle, est longtemps restée dépendante des postulats évolutionnistes hérités de cette époque. L'enfant ne pouvait être saisi qu'à travers son développement et en fonction de l'objectif visé, à savoir l'état dit mature d'adulte. Aussi bien, la Raison était-elle clairement identifiable à l'adulte et les productions de l'enfant, quelles qu'elles aient pu être, ne pouvaient-elles être saisies que négativement, dans un inachèvement foncier. L'in-fans n'était pas seulement celui dont la parole ne comptait pas, mais en fin de compte un complet incapable, en route toutefois vers la Raison. Il est intéressant de relire à cet égard les psychogénétiens pour voir à quel point les découvertes qu'ils pouvaient faire allant dans le sens d'une positivation des performances de l'enfant étaient aussitôt annulées par la réaffirmation de l'écart qui demeurerait malgré tout avec celles de l'adulte accompli. Le cognitivisme a sur ce point introduit une réelle rupture, en refusant d'entériner cette approche jugée en fin de compte, par lui, pré-scientifique. Il n'en demeure pas moins que ce mouvement, même dans ses versions les plus élaborées, élude, en raison de ses postulats de départ, la question de la spécificité du fonctionnement humain, la réduisant la plupart du temps à une sorte d'épiphénomène de processus foncièrement physiologiques.

Or, s'il n'est plus possible de se contenter de l'approche développementaliste issue du siècle dernier qui n'aboutissait qu'à un "adultocentrisme" exclusif, il faut également être en mesure de définir l'enjeu de cette fameuse Raison qui rendait compte déjà, pour les philosophes, de la spécificité du fonctionnement humain. Une manière rapide de la cerner consistera à l'identifier à la notion d'*abstraction*, conçue comme cette distance que l'homme est capable de prendre par rapport à l'immédiat dans lequel il se trouve naturellement plongé. L'abstraction suppose par exemple une dissonance telle, par rapport à la perception, que le monde cognitif de l'homme en vient à s'articuler sur de tout autres critères, purement relatifs, qui ne répondent plus aux lois de la physiologie. Tout élément de langage est ainsi abstrait, en ce sens qu'il tient sa définition, non pas de son contenu et de ce à quoi il se rapporte sémantiquement ou

phonétiquement, mais de sa relation aux autres éléments du système dans lequel il s'inscrit. Il est une forme vide, purement différentielle, une sorte de non-sens (ou de non-son, si l'on s'intéresse au phonème) qui se remplit de sens dans le moment de la désignation, lorsqu'il se trouve rapporté à une certaine conjoncture. Mais il se révèle de toute façon *polysémique*, définitoirement rapportable à plusieurs sens, de telle sorte que l'univers purement perceptif se trouve réorganisé et transformé par l'homme en un univers conceptuel.

Venons-en à l'enfant pour illustrer tout ceci et pour faire apparaître en quoi il participe quasiment d'emblée de ce fonctionnement rationnel. Dès que l'enfant parle, et quelle que soit sa langue maternelle, il fait ce que l'on appelle des "fautes" et par exemple "généralise" en donnant à ses éléments de langage une portée bien plus grande que ne le fait l'adulte (par exemple lorsqu'il parle de la "cheminée" de la voiture pour le pot d'échappement, ou du "coude de jambe" pour le genou). Ce faisant, il prouve qu'il met en œuvre cette abstraction du langage, le mot n'étant qu'une forme abstraite apte à être investie de sens différents ; il en dispose en fait au même titre que l'adulte. Certes, l'enfant devra également conformer le plus possible son langage à celui de son entourage, mais cela n'enlève rien au fonctionnement abstrait qui est dès lors le sien. Les fautes dites de "généralisation analogique" se révèlent à cet égard plus démonstratives encore. L'exemple le plus fréquemment rencontré en français est celui de "prendu" (ou "apprendu") au lieu de "pris" (ou "appris"), élaboré sur le modèle dérivationnel de vendre/vendu. De telles fautes répondent au principe de ce qu'on appelle la quatrième proportionnelle et apparaissent parfaitement logiques. L'enfant met en l'occurrence en œuvre un système abstrait de rapports logiques, dont on soulignera qu'il n'a, au moment où il entre dans le langage, aucune conscience.

"Prendu" n'est pas conforme à l'usage et ne sera pas maintenu, mais il n'en témoigne pas moins d'un processus de morphologisation qui est, dans son principe, le même que celui que l'on observe dans des épreuves qui conduisent l'enfant, à partir d'un matériel jouant par exemple sur la forme, la couleur et la taille, à opérer des déductions sur le modèle d'une première mise en rapports logiques. Il fait également jouer dans ce cas de l'identité partielle, sans avoir besoin de parler, c'est-à-dire en l'occurrence d'oraliser. On ne peut que s'étonner, avec le recul qui est aujourd'hui le nôtre, de voir les psychogénétiens prétendre, tout au long du XX^{ème} siècle, que l'enfant ne navigue que dans le concret et n'émerge que tardivement à l'abstrait. Le postulat évolutionniste, supposant une longue progression, les empêchait de donner un sens à ce qu'ils avaient pourtant sous les yeux ; son corollaire, l'adultocentrisme, implique une reconstruction logique visant à rendre compte de la façon dont l'enfant, petit à petit par conséquent, en vient à fonctionner comme l'adulte. L'erreur, dans ce

domaine de la logique, vient plus précisément de l'incapacité des observateurs généticiens à distinguer deux phénomènes qui ne sont pourtant pas identifiables : d'une part, le fait de témoigner d'un fonctionnement logique, comme c'est de bonne heure le cas de l'enfant ; d'autre part, le fait d'être capable de conformer le résultat de ce fonctionnement à celui de l'adulte observateur.

Ainsi, si l'enfant regroupe les animaux au lieu des quadrupèdes attendus, il montre qu'il ne tient pas compte de critères que l'adulte, lui, fait valoir et il faudra effectivement rendre compte de sa difficulté à coordonner les critères en question dans une situation où il s'agit de prendre la mesure de la demande de l'autre (car l'enfant peut parfaitement les coordonner par ailleurs). Mais on peut faire apparaître que cette difficulté de l'enfant n'est pas une affaire de logique, contrairement à ce que l'on croit, puisqu'elle s'observe dans tous les domaines, aussi bien dans ses dessins, par exemple, que dans sa façon de fonctionner moralement. Et, par ailleurs, regrouper des animaux, alors même qu'on cherche à le piéger en lui proposant des liens familiers (la niche qui irait avec le chien, le nid qui va avec l'oiseau, etc.) par rapport auxquels il lui faut prendre une distance, témoigne d'une indéniable rationalité logique, égale en son principe à celle de l'adulte. Toujours, jusqu'ici, l'enfant a été sanctionné par ses moindres connaissances évidentes (il a à faire l'expérience du monde dans lequel il s'inscrit) au détriment de la cohérence et de la créativité logique dont il témoigne, bien avant le fameux âge de raison des théologiens. Piaget ne se donnait-il pas comme objectif de comprendre comment LES connaissances venaient à l'enfant (tel est le projet même de son "épistémologie génétique"), alors qu'il s'agit de saisir chez lui le processus même de LA connaissance, c'est-à-dire le mode d'appréhension du monde dont il fait preuve cognitivement ?

Lorsque l'on a admis cette différence essentielle entre le fonctionnement logique, comme principe d'analyse, et la manière dont il se traduit pour l'enfant, à l'occasion de la découverte de nouvelles réalités, bref lorsqu'on a enfin compris qu'il n'est plus possible de continuer à reprocher à l'enfant de ne pas avoir d'emblée le stock de connaissances que nous avons accumulé, alors il devient possible d'aller plus loin encore dans la réflexion sur le rapport de l'enfant à la Raison. En se fondant sur les travaux profondément novateurs, mais encore insuffisamment connus, de Jean Gagnepain², on fera apparaître que la Raison n'est pas réductible au verbe et qu'elle se fait également, sans hiérarchie aucune, technique, sociale et éthique. Et l'on sera à ce

² On trouvera l'exposé du modèle de Jean Gagnepain dans son Traité en trois tomes, *Du Vouloir Dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, 1990, 1992 et 1995. Voir aussi *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation, Anthro-po-logiques*, 5, BCILL, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1994.

moment-là en mesure d'expliquer le fonctionnement éminemment technique en son principe de l'enfant lorsqu'il manipule par exemple des Lègos ou des Kaplas, fonctionnement identique en son principe, encore une fois, à celui de l'adulte. Mais là encore, il ne faut pas attendre de l'enfant qu'il manifeste d'emblée le même savoir technique que l'adulte qui l'observe ; il a effectivement à apprendre les usages techniques de sa société. Toutefois, sa main (son "tour de main") n'a d'emblée plus rien à voir avec la patte des grands singes, aussi agile fût-elle ; elle témoigne d'un autre type d'abstraction.

Par conséquent, non seulement il faut admettre que l'enfant manifeste un fonctionnement rationnel au même titre que l'adulte, mais il faut en plus convenir du fait qu'il le met en œuvre dans des registres distincts, en l'occurrence logique et technique (mais aussi, par ailleurs, éthique). Tels sont les résultats des travaux menés dans le cadre de la théorie de la médiation de Jean Gagnepain ; ils remettent profondément en cause le savoir que nous avions jusque-là sur l'enfant et ouvrent de nouvelles perspectives, aussi bien dans le champ de la recherche que dans celui de sa prise en charge. En revanche, il apparaît que l'enfant garde dans son fonctionnement une spécificité qui va précisément rendre compte de son statut particulier, envisagé sous l'angle anthropologique. Cette spécificité apparaît dans un autre registre de la vie psychique, celui du rapport au social : l'enfant demeure dans l'apprentissage de la Loi et ne peut aucunement, contrairement à ce qu'il va en être chez l'adolescent, la contester véritablement, ni même la relativiser. Autrement dit, les compétences qu'il faut aujourd'hui lui reconnaître ne font pas encore de lui un homme complet, au sens où il demeure sous la responsabilité d'un adulte parce qu'il n'est pas encore capable de l'assumer par lui-même et de répondre donc en son nom des usages (ou des "habitus") dont il s'imprègne³.

³ Pour une présentation générale de cette approche théorique de l'enfant, cf. Quentel J.-C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1993, 2^{ème} éd. 1997.