

L'autonomie de l'enfant en question

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. L'autonomie de l'enfant en question. Recherches en éducation, Université de Nantes, 2014. halshs-01973420

HAL Id: halshs-01973420

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01973420>

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'autonomie de l'enfant en question

Jean-Claude Quentel*

Résumé

Une réflexion sur l'autonomie de l'enfant ne peut se développer que dans le cadre d'une discussion sur le statut qui est le sien. Or, si ce statut s'entend d'abord dans sa dimension sociale, et plus précisément politique au sens étymologique du terme, il ne s'y réduit pas. Il soulève également une question anthropologique qui oblige à s'interroger sur une spécificité du fonctionnement de l'enfant, laquelle lui est de nos jours trop vite déniée. Sans doute l'exercice de l'autonomie s'accorde-t-il, mais l'autonomie elle-même, dans les processus qu'elle suppose, peut-elle se conférer, voire se décréter ? Qu'en est-il en fin de compte chez l'enfant ?

Summary

A reflection on the autonomy of the child can only be developed in the context of a discussion of the status one accords the child. Even if one understands this status in terms of its social dimension, and more particularly in terms of its political dimension (in the etymological sense of being a citizen), one cannot reduce the status of the child to that dimension. The status of the child also raises an anthropological question concerning the specificity of the functioning of the child — something which is often denied today. No doubt the exercise of autonomy is an issue but we need to ask whether autonomy itself and the processes which it presupposes can be simply conferred or decreed. How answer that question in terms of the status of the child and the specificity of its functioning ?

Le terme « autonomie » est incontestablement l'un des plus employés par ceux qui, professionnels ou parents, ont pour mission d'éduquer et d'enseigner aux enfants. Pas un seul projet éducatif ou pédagogique qui ne fasse référence de manière massive à cette notion. Elle est toutefois rarement définie conceptuellement et encore moins questionnée dans les processus qu'elle suppose. Nous partirons de la thèse selon laquelle elle ne peut prendre corps théoriquement qu'au regard d'une réflexion sur le statut de l'enfant et son éventuelle spécificité, questions qui précisément font débat à l'époque actuelle.

L'obstacle de la vision dichotomique de l'enfant

La problématique de l'enfant se trouve aujourd'hui appréhendée, du point de vue de la recherche, de manière dichotomique. La première façon de le considérer s'inscrit dans le cadre d'une visée adultocentrique qui s'articule à une analyse psychogénétique, laquelle privilégie par conséquent

* Psychologue clinicien, Professeur à l'Université européenne de Bretagne-Rennes 2, CIAPHS, EA 2241. Site : www.jc.quentel.com

le processus de développement. Cette approche de l'enfant qui a régné durant quasiment tout le XX^e siècle le saisit comme quelqu'un qui ne dispose pas encore pleinement de la raison, dans la mesure où celle-ci se trouve identifiée à l'adulte auquel l'enfant doit parvenir au terme de son parcours développemental. S'il n'est pas encore un être de raison, il n'est pas non plus, du même coup, autonome. La seconde façon de considérer l'enfant, contemporaine elle, découle d'une approche dite « individualiste » de l'homme et de son fonctionnement. Il est alors considéré comme un individu au même titre que n'importe quel autre individu, même si l'on affirme dans le même temps qu'il est fragile et qu'il doit, de ce point de vue, être l'objet d'une sollicitude particulière. Aussi bien, doit-il être capable d'autonomie, au moins dans le principe, au même titre que l'adulte. Cette seconde façon de comprendre le fonctionnement de l'enfant prend notamment appui sur le fait que l'enfant répond à ce que les sociologues appellent une construction sociale. Il n'existe effectivement pas d'enfant en soi, contrairement à ce que les psychogénéticiens pouvaient laisser croire, mais seulement *des* enfants inscrits dans un cadre socio-historique précis (dont ils sont dès lors le produit). On en vient ainsi à penser, dans une telle optique, que l'enfant n'est enfant que parce qu'il est dénommé et considéré comme tel. Autrement dit, si on le libère de ce statut dont le fondement est purement politique au sens étymologique du terme, il apparaît comme un homme au même titre qu'un autre.

On relève toutefois que ces positions, que nous venons de résumer à grands traits, ne sont pas toujours aussi tranchées. Tout se passe comme si, à l'intérieur de chaque camp, on saisissait en même temps la dimension d'impossible à laquelle une telle orientation de pensée, poussée à l'extrême, conduisait. La psychologie génétique n'a ainsi cessé d'affirmer qu'il faut essayer de comprendre le fonctionnement de l'enfant « pour lui-même »¹ et pas seulement dans son rapport à l'adulte. Elle n'a toutefois jamais été en mesure d'appliquer véritablement ce programme, rendant toujours compte en dernier lieu des productions enfantines, quelles qu'elles soient, du fait même de son option développementale, dans un comparatisme immédiatement défavorable à l'enfant. De son côté, la vision individualiste moderne de l'enfant, qui va jusqu'à reprendre à son compte le vieux mot d'ordre soixante-huitard de sa libération (Renaut A., 2002), ne cesse dans le même temps de mettre en avant sa fragilité et le fait qu'il doit être particulièrement protégé. L'ambivalence est constante, d'un côté comme de l'autre, et notre époque contemporaine s'en trouve, de ce point de vue, particulièrement marquée : jamais cet enfant supposé disposer de capacités qui en font déjà un homme n'a été autant, et dans le même temps, entouré de soins et protégé. La protection de l'enfance est l'un des maîtres-mots de notre société et elle constitue par exemple la priorité des priorités des services sociaux des Conseils généraux.

Il est aujourd'hui, non seulement possible, mais nécessaire, de sortir d'une telle dichotomie. Si l'Enfant en soi n'existe pas, parce que l'on a toujours affaire à *des* enfants socialement inscrits dans un contexte socio-historique précis, l'Enfant avec un grand E n'existe pas non plus dans le champ de la recherche, pas plus que l'Homme avec un grand H. Il n'est plus possible de continuer à expliquer le fonctionnement de l'enfant comme s'il constituait scientifiquement une réalité homogène. Il s'agit en effet d'une notion à « déconstruire », dans la mesure où elle fait intervenir des processus relevant de registres de fonctionnement différents. La théorie de la médiation de Jean Gagnepain (1994-2010) est aujourd'hui la seule à avoir systématisé cette « déconstruction » et à permettre du même coup de dépasser cet obstacle que constitue la dichotomie évoquée ci-dessus. Encore faut-il être en mesure de se dégager d'une approche exclusive en termes de prise en charge ou, en d'autres termes, s'être persuadé de l'insuffisance d'un point de vue strictement politique.

La « déconstruction » de l'enfant

¹ Cf. Piaget J., 1966, p. 5-6. L'expression est utilisée dans un contexte où Piaget fait explicitement la différence entre la psychologie de l'enfant et la psychologie génétique, tout en précisant que celle-ci « constitue l'instrument essentiel » de celle-là, et que, surtout, la psychologie de l'enfant étudie « un secteur particulier d'une embryogenèse générale » qui « englobe toute la croissance » et va jusque l'état adulte (*id.*, p. 5).

Il est aujourd'hui possible de revenir, par exemple, sur les thèses piagésiennes qui faisaient de l'enfant un être demeurant prisonnier d'opérations dites, de manière très explicite, « concrètes » et de montrer qu'il dispose de très bonne heure d'un fonctionnement logique qui ne doit rien, quant au principe, à celui de l'adulte. Il suffit pour cela de s'affranchir de la confusion qu'il opérait entre le fait de fonctionner logiquement et le fait de parvenir à conformer son fonctionnement logique à celui de l'adulte au travers d'une même production (Quentel, 1993). Au demeurant, le mouvement cognitiviste, qui saisit en Piaget l'un de ses pères, l'a clairement désavoué en faisant état de « compétences précoces » qui obligent à reconsidérer totalement les productions de l'enfant. Pour saisir le fonctionnement parfaitement logique de l'enfant, et du coup la capacité d'abstraction que Piaget lui déniait, il faut en même temps rompre avec une approche qui s'en tenait à la conscience que l'enfant peut prendre de ce fonctionnement au détriment du fonctionnement lui-même et des processus implicites qu'il suppose².

Cependant, le fonctionnement de l'enfant en général, pas plus d'ailleurs que celui de l'adulte, ne se réduit à la mise en œuvre d'une logique, tant s'en faut. Il est ainsi possible de montrer que l'enfant fait jouer dans le registre du « faire » une raison technique, et non plus logique, qui ne doit rien, elle non plus, quant au principe, à celle que l'adulte déploie de son côté : elle renvoie à cette autre forme d'analyse qui le voit construire et démonter, dans ses jeux de Lego ou avec des Kapla, par exemple, à partir de processus qui débordent très largement le lien immédiat entre un moyen et une fin auquel en demeurent, dans leurs manipulations, les autres animaux, dont les primates. On ne sera toutefois en mesure de l'observer, là encore, qu'à la condition de ne pas occulter les processus que l'enfant met en œuvre en en restant à une stricte comparaison des productions qui opère toujours à son détriment. Que l'enfant de 3 ans réalise une maison en Lego d'une manière moins élaborée que ses parents ne contrevient pas au fait qu'il fait preuve en l'occurrence d'une capacité d'abstraction dans le champ technique.

En d'autres termes, si l'on cesse de tenir l'adulte pour le parangon auquel l'enfant doit nécessairement tendre et auquel donc on ne cesse de rapporter ses réalisations, on doit en conclure que de très bonne heure, l'enfant ne se différencie pas de l'adulte du point de vue de son fonctionnement logique et technique. Pour le dire autrement encore, il *crée* et ne fait pas qu'imiter. Il est un créateur, au même titre que l'adulte, pas plus et pas moins que lui, puisqu'il dispose des mêmes capacités. Seul le fait qu'il ne possède pas le même bagage en termes d'apprentissage et de socialisation, en d'autres termes qu'il connaît moins les contraintes de l'usage, peut conduire certains à croire à l'occasion qu'il se révèle plus créateur que l'adulte. Il est d'ailleurs un autre registre de fonctionnement dans lequel l'enfant se révèle aussi créatif que l'adulte et dans lequel il met en œuvre également les mêmes processus que l'adulte. Ce registre, que Jean Gagnepain a proposé d'appeler « éthique », a été particulièrement travaillé par les psychanalystes. Il concerne le rapport que l'enfant entretient avec la satisfaction. De ce point de vue, il est beaucoup plus facile de faire apparaître que le fonctionnement de l'enfant n'a rien à envier, quant au principe toujours, à celui de l'adulte dans la mesure où les psychanalystes nous ont depuis longtemps obligés à l'admettre.

On doit, en effet, aux psychanalystes travaillant avec l'enfant de nous avoir fait comprendre que, du point de vue des processus désirants, rien ne le spécifiait dans son fonctionnement par rapport à l'adulte. Au point que certains en viennent à affirmer qu'il n'existe pas de psychanalyse infantile, mais simplement de la psychanalyse, qu'elle implique des enfants ou des adultes. Les productions sont *interprétables* chez les premiers comme chez les seconds, pour autant que le processus de refoulement — ou le registre du manque, pour employer le concept de Lacan — rend possible et nécessaire l'interprétabilité ; ce processus détermine en effet, chez les uns comme chez les autres, un contournement de la censure et donc des formes de « sublimation ». Les pédagogues de l'Éducation nouvelle ne peuvent qu'être sensibles à ces arguments qui mettent en avant la dimension désirante de l'enfant, eux qui n'ont de cesse de tabler sur la créativité qui en découle chez l'enfant et sur l'engagement dont celui-ci peut faire preuve de ce

² Pour un développement de ces arguments, cf. *L'enfant*. Par la suite, c'est à ce même ouvrage qu'il faut se référer d'abord pour une argumentation détaillée des thèses soutenues et pour une discussion de travaux d'auteurs ayant abordé les mêmes questions. Pour une présentation synthétique, cf. Quentel, 2004.

point de vue. Est-il possible, au demeurant, d'envisager une quelconque action éducative ou pédagogique qui ne fasse jouer ces processus désirants chez l'enfant ?³

La spécificité de l'enfance

Nous sommes donc conduits à conclure que dans ces trois registres, de la logique, de la technique et de l'éthique, rien ne spécifie l'enfant dans son fonctionnement par rapport à l'adulte. La distinction adulte - enfant y est tout simplement inopérante. Le seul endroit où l'on observe une différence relève des apprentissages et des usages, que l'enfant n'a pas encore fait siens étant donné sa moindre expérience. Peut-on dès lors en rester là en ce qui concerne le rapport de l'enfant à l'adulte ? Auquel cas, il faudrait conclure qu'il n'existe pas de spécificité enfantine et que l'enfance n'est qu'affaire de statut politique : l'affirmation de sa différence ne serait, au-delà des déterminants physiologiques, que la résultante d'usages sociaux, donc relatifs et révisables. On ne peut cependant en demeurer à cette conclusion, car elle occulte un autre registre de fonctionnement encore...

Il nous faut faire apparaître à présent que dans cet autre domaine, qui requiert d'autres types de processus, il se fait bien jour une spécificité enfantine. Et c'est dans la discussion de ce point que nous pourrions véritablement creuser la question de l'autonomie de l'enfant que nous n'avons fait qu'évoquer jusqu'à présent. Les registres de fonctionnement dont nous avons parlé ne conféraient aucune place au type de relation dans lequel l'enfant entre avec autrui. Nous cherchions à rendre compte des capacités logique, technique et éthique dont il fait preuve, sans interroger la forme de rapport dans laquelle il entre avec ses pairs et avec les adultes en général. De même, la question de la socialisation et des apprentissages n'était évoquée que pour signaler le fait qu'il fallait la mettre de côté pour saisir et rendre compte des capacités logique, technique et éthique de celui qu'on appelle un enfant. Cet autre registre doit être à présent pris en compte pour lui-même et il s'agit alors de se demander comment l'enfant se situe dans son rapport à autrui et de quel type de relation il est capable. Et ici va se faire jour une spécificité enfantine...

On remarquera d'abord que s'il y a autant d'enfants que de sociétés ou de communautés, dans toutes il est fait état d'une période d'enfance. Dans aucune société, l'enfant n'a été considéré d'emblée et durant un bon nombre d'années comme un acteur social à part entière et comme l'égal des adultes. Est-ce simplement affaire de traitement social ? Nombre de sociétés, par ailleurs, marquent par des rites initiatiques la sortie de l'enfance et l'entrée dans la société comme membre à part entière. L'essence même de ces rites peut se résumer à chaque fois de la même manière : il s'agit de faire mourir à l'enfance celui qui va être initié et cette mort à l'enfance fonde une véritable renaissance au social. Nos sociétés occidentales ont, elles, créé l'adolescence qui constitue une sorte d'étalement de ce seuil qui donne lieu, dans d'autres sociétés, à ces pratiques initiatiques. Aussi bien, parlons-nous d'enfant jusque 18 ans aujourd'hui⁴, tout en sachant, de manière plus ou moins claire, que nous n'avons plus affaire, lorsqu'il s'agit d'adolescents, à des êtres qui continuent à fonctionner sur le mode de l'enfance. Les parents savent bien qu'ils n'ont plus affaire au même fils ou à la même fille que naguère, durant la période de l'enfance. Tout professionnel ayant travaillé à la fois avec des enfants et, chez nous, des adolescents sait aussi d'expérience qu'il ne saurait intervenir de la même manière avec un enfant et avec un adolescent, celui-ci les obligeant à tenir dans la relation une position différente.

Ces remarques sont cependant loin d'entraîner à elles seules la conviction d'une différence fondamentale entre l'enfant et l'adolescent dans la façon de se positionner dans la relation et donc d'une spécificité de fonctionnement, de nature anthropologique, de l'enfant. Il faut, pour aller plus loin dans la réflexion, faire état des particularités de l'enfant dans sa manière d'interagir avec autrui dans des champs d'observation différents. Un premier domaine, celui de la morale, a donné lieu à un grand nombre de réflexions et de travaux. Si l'enfant est de bonne heure capable de mettre en œuvre un principe d'analyse éthique du monde qui l'entoure, ainsi que nous l'avons

³ Sauf à s'en tenir, bien évidemment, à une pure contrainte.

⁴ Cf. le premier article de la Convention Internationale des Droits de l'enfant.

souligné, il ne parvient pas à relativiser son point de vue moral et à le mettre donc en réelle négociation avec autrui. Ce « formalisme moral » est indéniable et l'intransigeance de l'enfant dans un tel domaine ne peut qu'interroger : pour lui, la règle est la règle ; elle ne se relativise d'aucune manière. On peut faire apparaître, de la même façon, à partir de travaux divers, que si l'enfant est parfaitement capable de logique et de technique, il ne peut prendre dans l'échange avec autrui, ce recul qui lui permettrait de relativiser son fonctionnement par rapport à celui de son interlocuteur. Ce que Piaget avait d'ailleurs souligné et résumé sous le terme d'égoïsme⁵, puis de difficulté de décentration.

Un autre champ de réflexion apporte des arguments plus concluants encore, en l'occurrence celui du récit. On connaît l'importance qui est donnée aujourd'hui, dans des champs disciplinaires différents, aux notions de récit et d'histoire de vie. Elles sont en effet rapportées à la capacité de la personne à prendre un recul sur elle-même et à s'inscrire dans une forme d'historicité qui se soutient d'une forme de permanence, plus exactement d'une cohérence permettant de s'y retrouver dans les différents épisodes de son existence. Or, les études le montrent depuis fort longtemps, l'enfant présente une difficulté particulière dans ce domaine. S'il est parfaitement capable de réaliser des énoncés grammaticalement construits, s'il peut également élaborer de la « fable » à partir de sa capacité éthique, il ne parvient pas à produire une histoire qui suppose un véritable ordonnancement des événements. Il serait trop long ici de développer les arguments en faveur de cette thèse⁶. Cette aptitude à introduire une cohérence, c'est-à-dire une sorte de fil rouge, dans son propre vécu, mais du même coup dans la production de n'importe quel récit, suppose une autre forme d'abstraction, en l'occurrence une distance, une mort symbolique, une absence à soi-même qui est en même temps absence à autrui. Il n'est d'histoire de vie possible, et donc de récit en général possible, que dans la mesure où l'on peut s'éprouver « soi-même comme un autre » (cf. Ricoeur, 1990) et se dégager de la situation dans laquelle on se trouve pris. Seule cette capacité d'absence peut permettre d'être à la fois toujours le même et en même temps constamment un autre ; seule aussi elle permet de marquer une distance fondatrice vis-à-vis d'autrui et de la relation dans laquelle on entre avec lui. L'enfance ne connaîtrait précisément pas cette capacité d'absence et c'est ce qui ferait donc la particularité de son fonctionnement.

Absence et autonomie

Une telle « déconstruction » de la question de l'enfant constitue évidemment une nouveauté au regard des discours à la fois savants et politiques à son sujet. Une nouveauté pas facile à admettre, tant elle oblige à décaler le regard. En même temps, non seulement elle a une portée heuristique, ouvrant donc de nouvelles perspectives théoriques et pratiques, mais elle permet d'intégrer dans un ensemble cohérent, du point de vue de l'explication, des observations que chacun peut faire dès lors qu'il est parent ou professionnel de l'enfance. Les capacités créatrices de l'enfant que l'on ne peut pas ne pas voir lorsqu'on le côtoie sont confirmées et théoriquement étayées, mais en même temps certaines caractéristiques de son fonctionnement, celles-là mêmes qui conduisent aujourd'hui à prôner une sollicitude et une protection accrue à son égard, prennent sens sans occulter ni effacer ses fameuses capacités créatrices. Ne disposant pas encore de cette capacité d'absence évoquée ci-dessus, l'enfant ne peut se dégager véritablement de la relation dans laquelle il se trouve pris et affirmer un point de vue qui lui soit propre, au sens où il ne serait pas en dépendance ou en contre-dépendance de celui avec lequel il entre en rapport. Certes, il peut affirmer un désir, et il est essentiel de le rappeler, mais il ne peut le *soutenir* face à l'adulte en marquant véritablement sa *singularité* et donc sa distance par rapport à lui. Il n'est en effet d'affirmation d'une singularité possible que si l'on est capable de faire valoir implicitement cette absence à soi-même et à autrui. Telle est la différence entre *la défense d'un point de vue* qui suppose « l'assomption de soi » (M. Gauchet, 1985, par ex. p. 302) et un positionnement véritable dans la relation et, d'autre part, *l'expression d'un désir* qui suppose, quant à lui, un travail sur les pulsions dont l'enfant est tout à fait capable.

⁵ Le terme « égoïsme » fut, on le sait, fortement contesté (non sans raisons), et Piaget l'abandonnera du coup, avec regret, au profit de la notion de « décentration », laquelle vise en fait le même type de fonctionnement particulier de l'enfant.

⁶ Elle s'appuie également sur les caractéristiques du récit par le dessin opéré par l'enfant.

On comprend que le père de la sociologie française ait pu souligner, à l'inverse des sociologues de l'enfance contemporains⁷, l'influencabilité extrême de l'enfant, son côté fortement suggestionnable et qu'il ait pu le qualifier de routinier et de « misonéiste » (Durkheim É., 1902-1903, p. 113 et sv.). Parallèlement, et quasiment à la même époque⁸, Freud insistait sur la dimension de répétition propre à l'enfance en même temps que sur son côté « naïf » dans la relation⁹. Et pour rester dans le cadre de la psychanalyse, on soulignera, au-delà de Freud, le fait que l'enfant n'a jamais satisfait aux critères de la « cure-type » ; jamais, notamment, on ne l'a allongé ni ne l'allonge aujourd'hui sur le divan. Il demeure donc, de ce point de vue (et quoi qu'il en soit de la reconnaissance de sa problématique désirante, identique, dans les processus qu'elle suppose, à celle de l'adulte), un « sujet » particulier, manifestant une spécificité. S'allonger sur le divan n'est en fait possible qu'à celui qui peut faire avec la dimension de l'absence, en l'occurrence celle du psychanalyste qui ne répond pas (il ne propose que des interprétations), mais en même temps la sienne propre qui permet un retour sur soi-même. Dans un tout autre registre, on fera remarquer avec Marcel Gauchet que la figure de l'éducateur, que fait surgir Rousseau à travers son *Émile* et qui s'épanouira dans ce qu'on appelle l'Éducation nouvelle, fait en définitive valoir « *une autorité tutélaire assez habile pour dissimuler sa tutelle, et conserver le sujet qu'elle guide dans l'assurance qu'il n'obéit qu'à lui-même* » (2002, p. 135). Tutelle il y a toujours, parce qu'il ne saurait en être autrement avec un enfant. Tel n'est pas le cas dans les formations pour adulte, ni même avec l'adolescent.

Si l'on veut cependant saisir véritablement cette spécificité enfantine et surtout se convaincre de la nécessité de la reconnaître, c'est incontestablement en confrontant la problématique de l'enfance à celle de l'adolescence qu'on y parviendra le mieux. Pour cela, il faut avant toute chose s'être affranchi de cette notion légale et commune de l'enfant qui le réduit au mineur. Si l'on ne fait pas clairement cette différence entre l'enfant et l'adolescent, on en vient toujours à prêter à l'un ce qui vaut pour l'autre et inversement¹⁰. Certes, l'adolescence est d'une création récente, liée, on l'a dit, à l'évolution de nos sociétés occidentales et notamment à la scolarisation. Il reste qu'elle recouvre une problématique générale, qu'on peut donc qualifier d'anthropologique, qui est la sortie de l'enfance. Cette « mort à l'enfance », dont parlent aussi bien les ethnologues que les psychanalystes, installe la problématique de l'absence et l'on voit notre adolescent, marquant de toutes les façons possibles sa singularité, obliger dorénavant son entourage à la négociation. Il s'ouvre, à partir de cette absence en lui, à une crise existentielle et à ce que les philosophes désignent du terme de contingence. Tout devient relatif, pour lui, contrairement à ce qu'il en est chez l'enfant (qui, lui, universalise), et donc tout devient discutable. C'est dans son rapport nouveau à la Loi que l'on saisit le mieux le « passage » que l'adolescent a franchi : elle brille désormais à ses yeux de tout son arbitraire et c'est la raison pour laquelle il ne peut que la mettre en question et obliger ses interlocuteurs à négocier¹¹.

Ces thèses ne peuvent finalement surprendre que ceux qui veulent aujourd'hui voir dans l'enfant l'égal en absolu de l'adulte, au sens où il porte effectivement en lui la possibilité d'entrer avec cet adulte *ultérieurement* dans des relations de réciprocité et où il faut du coup le préserver de comportements de domination ou de maltraitements qui non seulement lui seraient néfastes, mais qui hypothéqueraient son avenir. C'est d'ailleurs dans ce but qu'ont été élaborés tout au long du XX^e siècle les différents textes de loi affirmant la nécessité de le protéger, les fameux Droits de l'homme ne suffisant pas ici à le garantir, au même titre que l'adulte, des divers abus dont il pouvait être l'objet. De manière très significative, on précise d'ailleurs que les droits de l'enfant sont des « droits-créances » et non pas des « droits-libertés » (Youf, 2002, p. 38) ; ils ne sont du reste assortis pour l'enfant d'aucun devoir. Autrement dit, l'homme en lui, de ce seul point de vue, est encore à venir... Et si l'on comprend l'autonomie, dans une première approche, comme la

⁷ Les sociologues de l'enfant contemporains découvrent en fait les capacités créatrices de l'enfant, notamment dans le champ de l'expressivité : ils le voient se donner de la « règle », c'est-à-dire de la contrainte, non pas sociale, mais éthique, à partir de laquelle il se donne de la satisfaction. Cf. notamment P. Rayou (1999).

⁸ Parfois d'ailleurs avec les mêmes arguments, en l'occurrence surtout celui de la réaction spécifique de l'enfant (notamment du jeune enfant, il est vrai) à l'histoire qu'on lui raconte, donc au récit.

⁹ Cf. surtout, pour la « naïveté » de l'enfant, l'ouvrage sur le mot d'esprit (1905).

¹⁰ Les sociologues, notamment, ne sont souvent pas assez rigoureux sur ce point, eux qui auparavant ne parlaient que de jeunesse et laissent encore bien souvent l'adolescence, comme notion, aux psychologues. Ils entérinent fréquemment, à leur insu, la définition légale de l'enfant.

¹¹ Pour un développement de ces caractéristiques de l'adolescence, cf. Quentel J.-C., 2011a.

capacité de se dégager de toute tutelle pour affirmer, au moins en certaines occasions, « l'inaliénabilité de sa position » (Castoriadis-Alagnier P., 1991, p. 417), on en vient à dire que l'enfant ne peut être autonome. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'on parle tant d'autonomie à son sujet et que la question est importante : sachant qu'elle est chez lui véritablement à venir, il faut offrir à l'enfant les conditions les meilleures pour que, au moment où il sera en mesure de l'exercer, il puisse véritablement le faire.

Autonomie et responsabilité

Cette capacité dont la caractéristique première est l'absence permet par conséquent d'entrer dans une relation symétrique avec autrui, du moins dans le principe, alors que l'enfant se situe nécessairement, tant qu'il est enfant, dans une relation *asymétrique*, ne pouvant donc affirmer son autonomie. Elle ouvre, en tant que capacité, le registre de ce qu'on peut appeler la « socialité », ce dont tout homme doit être nécessairement au principe pour pouvoir s'inscrire indifféremment dans telle ou telle société, nouer du lien social et entrer précisément dans des rapports de réciprocité avec autrui. Nous ne sommes en effet pas prédisposés à vivre dans telle ou telle société, mais dans une société, quelle qu'elle soit. Et ce n'est pas non plus la société, contrairement à ce que pensent beaucoup, qui nous rend capable de vivre en société. Elle nous socialise, mais ne nous rend pas capable de socialité. C'est ce qu'ont compris les psychanalystes qui cherchent à rendre compte de l'émergence du principe de la Loi en chacun de nous, se fondant en l'occurrence sur la clinique de la psychose pour faire saisir que nous avons bien affaire à une sorte d'opérateur en l'homme, lequel opérateur fait précisément problème chez le psychotique. La Loi, en grec, se dit précisément Nomos. Est autonome, au sens étymologique (autos – nomos), celui qui est capable de se donner sa propre loi. Nulle moralité, au demeurant, dans ce principe du Nomos, que Jean Gagnepain distingue clairement de celui de la Diké, laquelle renvoie précisément au registre de l'éthique et de la justice.

L'adolescent, sortant de l'état anthropologique de dépendance qui caractérise l'enfance, émerge justement à l'autonomie. Il lui reste bien évidemment à l'exercer et à acquérir en la matière de l'expérience. Dans la mesure où il se trouve maintenu dans une forme d'infantilisation qui revient à lui dénier l'exercice de ses capacités nouvelles¹², cela lui est encore plus difficile. Il devient néanmoins, dans le principe, capable de se *classer* socialement et de *contribuer* à la marche de la société. En d'autres termes, il participe dorénavant de multiples *appartenances* qu'il se confère à lui-même (l'enfant participant nécessairement des seules appartenances de ses parents) et l'on sait l'importance pour lui du groupe de copains, qui le voit échapper à l'emprise parentale et négocier avec ceux qui sont à présent ses pairs. Simultanément, il est, dans le principe également, capable de s'inscrire dans des relations de service, ou pour le dire autrement dans *une division sociale du travail*, à travers laquelle il lui est possible de contribuer à la marche de la société ou du groupe dans lequel il s'inscrit. Sommé toutefois de demeurer dans une forme d'assistance en n'exerçant pas ou peu les capacités dont il est dorénavant au principe, l'adolescent ne peut ni vivre avec quelqu'un (il ne lui est notamment pas permis de se marier), ni exercer une profession. Sortir de l'adolescence, et non plus de l'enfance¹³, revient dès lors à pouvoir exercer pleinement ces capacités.

Telle peut être définie l'autonomie. Elle suppose, pour nous exprimer d'une autre manière encore, une capacité à deux facettes autorisant, dans des rapports d'interdépendance, de l'« affiliation identitaire » et de l'« affiliation contributive »¹⁴. Être autonome revient à être en mesure de marquer son *identité* à travers des rapports de parité et, par ailleurs, de définir sa *responsabilité* à travers des échanges où l'on s'oblige mutuellement. À la responsabilité, l'enfant

¹² L'adolescence correspond en effet à cette période durant laquelle celui qui est anthropologiquement sorti de l'enfance continue socialement d'être considéré comme un enfant. Elle répond à une sorte de moratoire que les sociétés occidentales ont artificiellement créé.

¹³ Resterait encore à régler la question de la différence à introduire entre l'adolescence et la jeunesse. Où s'arrête l'adolescence, sachant que les sociologues parlent actuellement de jeunesse jusqu'à l'âge de 30 ans ? Sur ce point, voir les travaux d'O. Galland, notamment 2003.

¹⁴ Aussi bien peut-on, avec Jean-Yves Dartiguenave et Jean-François Garnier, assigner comme objectif au travail social une « réaffiliation identitaire » et une « réaffiliation contributive » (2008).

n'a précisément pas émergé. Elle ne doit cependant pas s'entendre ici au sens légal du terme ; elle répond à un principe anthropologique, en l'occurrence à l'une des deux façons de nouer du lien social que nous venons de définir. Si la première consiste à s'inscrire dans des appartenances, la seconde, ici, se traduit par la possibilité de prendre part au fonctionnement de la communauté, c'est-à-dire d'exercer des responsabilités vis-à-vis d'autrui et de manifester en fin de compte ce qu'on pourrait appeler une « utilité sociale ». Une société constitue de ce point de vue un vaste échange de services, dans lequel chacun donne et reçoit en même temps. Être responsable revient donc à assumer pour autrui une tâche à partir d'une forme de délégation. L'enfant n'en est pas capable, tant qu'il est enfant, et il faut donc impérativement que quelqu'un assume pour lui la responsabilité, au sens anthropologique du terme.

Ainsi se comprend le rôle premier du parent, mais également du professionnel qui exerce auprès de l'enfant, précisément à partir de la délégation que le parent, et plus largement la société, lui a faite. Prétendre qu'il n'en est rien et que l'enfant dispose par lui-même de ces capacités équivaut, comme le soulignait déjà Hannah Arendt, à une « trahison » et à une déresponsabilisation de la part de l'adulte (1961, p. 241-244). Celui-ci, affirmait-elle, a ni plus ni moins la « responsabilité du monde pour l'enfant » (*id.*, p. 244). Tenir une position de responsabilité, quelle qu'elle soit, notamment donc dans l'éducation de l'enfant, consiste indéniablement à exercer un pouvoir sur autrui. Il ne faut cependant pas confondre pouvoir et abus de pouvoir. L'abus de pouvoir définit véritablement la domination ; le pouvoir, en ce qui concerne l'éducation de l'enfant, doit se faire en même temps *devoir*, comme l'avaient clairement affirmé les encyclopédistes qui dénonçaient justement les usages pervers du pouvoir vis-à-vis de l'enfant. C'est bien de *dette* qu'il s'agit, de manière générale, dans cette responsabilité, dette vis-à-vis d'un autrui qui nous le rend à travers la distribution des tâches à l'intérieur d'une société donnée. L'enfant, lui, n'a rien à rendre ; à la sortie de l'enfance, en revanche, il éprouvera à son tour cette dette qui l'ouvrira à un autre type de rapport, réciproque quant au principe, avec autrui.

Autonomie et éducation

L'enfant doit être pris en charge dans la mesure où il n'est pas encore autonome, au sens anthropologique de ce terme. Éduquer revient à le guider, à tracer pour lui le chemin qu'il empruntera et sur lequel, une fois sorti de l'enfance, il pourra revenir avec du recul. L'autonomie ne se décrète pas ; il ne suffit pas d'agir comme si l'enfant était capable d'en faire preuve pour qu'elle surgisse en lui. En revanche, il faut préparer l'enfant à l'exercer. Pour des raisons dont l'analyse nous entraînerait bien au-delà de ce travail (mais que le statut politique accordé aujourd'hui à l'enfant vient conforter), l'école en est venue, non sans résistances, à placer l'enfant en position d'apprendre en quelque sorte par lui-même. Les connaissances, qui se transmettent nécessairement, ont été en bonne partie dévalorisées au profit de l'affirmation d'aptitudes et de compétences chez l'enfant lui permettant de construire son propre savoir. Dans les faits, il y a toujours controverse sur ces pratiques et le problème n'est aucunement réglé. Or, si l'on suit l'argumentation qui a été ici la nôtre, il n'y a pas à choisir entre des capacités créatives, effectives chez l'enfant, et la nécessité de socialiser l'enfant, c'est-à-dire de le guider et donc de lui inculquer des connaissances. L'un ne chasse pas l'autre, l'un va nécessairement avec l'autre, en raison de la spécificité du fonctionnement de l'enfant et du fait qu'il ne saurait, tant qu'il est enfant, se révéler véritablement autonome. Diriger l'enfant n'empêche pas de prendre en compte ses capacités, et inversement.

L'école a été conduite, en réaction à des pratiques antérieures jugées non sans raison inadaptées, à mettre l'accent sur la construction par l'élève de son savoir. L'enfant, chez qui l'*autos* fait problème en même temps que le *nomos*, se trouve mis dans la position paradoxale d'un auto-didacte en puissance, et même, pourrait-on dire d'un auto-entrepreneur, constructeur de sa propre histoire dans le rapport au savoir et à la société en général. Cette façon de procéder trouve en même temps son origine dans la confusion des registres de la socialisation et des apprentissages, d'une part, et de la recherche de satisfaction, donc du désir, d'autre part. On croit pouvoir s'autoriser de la capacité qu'à l'enfant de structurer son désir et de s'exprimer par des moyens divers pour lui accorder la possibilité de se gérer lui-même dans son rapport à autrui et par conséquent pour lui conférer une autonomie. Sa créativité, occultée dans nombre de

pratiques pédagogiques antérieures, se trouve généralisée à l'ensemble de ses registres de fonctionnement, la notion d'autonomie coiffant en quelque sorte l'ensemble. L'élève, devenu « acteur » de ses apprentissages, ne peut être en même temps qu'autonome. Cette notion d'acteur se révèle en vérité polysémique à souhait. Elle connote en l'occurrence la nécessaire prise en compte d'une « activité » de la part de l'enfant¹⁵ qui s'oppose à la passivité dans laquelle on le cantonnait bien souvent autrefois. Il faudrait toutefois la distinguer de celle d'« auteur », qui supposerait, quant à elle, une autonomie au sens que nous avons ici défini et la capacité de se faire véritablement co-constructeur du savoir.

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2014) s'attachent ainsi à travailler et à tirer les conséquences de la dissociation introduite entre « transmettre » et « apprendre », soulignant le fait que la transmission a trop facilement été renvoyée au magasin des antiquités au profit d'un « apprendre » qui serait le fait d'un élève construisant par lui-même ses savoirs. La question est d'importance, parce qu'elle a des incidences éducatives et pédagogiques directes. La transmission, à laquelle nul ne saurait échapper puisque tout homme vient de quelque part et est nécessairement un héritier, prend en fait deux formes qu'il ne faut pas confondre mais qui coexistent en l'homme : d'une part une répétition-reproduction à l'identique ; d'autre part une appropriation-transformation (Quentel, 2011b). L'enfant s'en tient à la première, ne pouvant, tant qu'il est enfant, que *s'imprégner* sans recul de ce dont il hérite ; l'adulte et déjà l'adolescent, en tant qu'il est sorti de l'enfance, ont la possibilité de modifier, d'altérer au sens plein de ce terme, de *s'approprier* en fin de compte, le legs qui est le leur. Penser que l'enfant réalise déjà ce qu'il ne commencera à faire que lorsqu'il sera devenu adolescent, donc capable d'autonomie dans le principe, constitue une erreur grossière, aux conséquences importantes.

La morale de l'histoire serait la suivante : il faut laisser à l'enfant son enfance et donc renoncer à lui conférer une autonomie dont le principe lui est étranger. L'enfance doit d'autant plus lui être préservée qu'il la gardera par la suite en lui jusqu'à la fin de sa vie, en ne cessant précisément de jouer de la contradiction entre l'imprégnation et l'appropriation.

Bibliographie

ARENDRT H. (1961), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio essais, 1989.

BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D. (2014), *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock.

CASTORIADIS-AULAGNIER P. (1991), *Un interprète en quête de sens*, Paris, Payot.

DARTIGUENAVE J.-Y., GARNIER J.-F. (2008), *Un savoir de référence pour le travail social*, Toulouse, Érès, 1^o éd. 2003.

DURKHEIM É. (1902-1903), *L'éducation morale*, Paris, PUF., 1963.

FREUD S. (1905), *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard, 1988.

GAGNEPAIN J. (1990-1995), *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, 3 tomes, Paris/Bruxelles, Livre et Communication/De Boeck.

GAGNEPAIN J. (1994-2010), *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, Matecoulon-Montpeyroux, éd. numérique.

GALLAND O. (2003), « Adolescence, Post-Adolescence, Youth : Revised Interpretations », *rev. fr. de sociologie*, 2003, 44, 5, p. 163-188.

¹⁵ « Activité » dont le ressort premier (mais non exclusif) serait précisément la curiosité de l'enfant, qui s'articule à sa problématique désirante. On relèvera que la notion de « subjectivité » à laquelle on fait souvent appel aujourd'hui ne lève pas non plus l'ambiguïté entre les registres de fonctionnement évoqués.

GAUCHET M. (1985), *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard.

GAUCHET M. (2002), *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.

PIAGET J. (1966), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 14^e éd. 1992.

QUENTEL J.-C. (1993), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, de Boeck, 2^e éd. 1997.

QUENTEL J.-C. (2004), « Penser la différence de l'enfant », *Le Débat*, n° 132, p. 5-26.

QUENTEL J.-C. (2009), « L'enfant et l'éducation chez Marcel Gauchet et chez Jean Gagnepain », in GAUCHET M. et QUENTEL J.-C., *Histoire du sujet et théorie de la personne. La rencontre Marcel Gauchet - Jean Gagnepain*, Rennes, PUR, p. 215-237.

QUENTEL J.-C. (2011a), *L'adolescence aux marges du social*, Bruxelles, Yapaka.be, coll. Temps d'arrêt ; Paris, Fabert.

QUENTEL, J.-C. (2011b), « Dette et rupture : ce qu'une génération doit à l'autre », in D. Coum (ss la dir.), *Comment faire famille aujourd'hui ?*, Brest, Parentel.

RAYOU P. (1999), *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Odile Jacob.

RENAUT A. (2002), *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy-Bayard, rééd. Hachette, coll. « Pluriel ».

RICŒUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

YOUF D. (2002), *Penser les droits de l'enfant*, Paris, PUF.