

UN ENFANT S'EDUQUE-T-IL ?

Jean-Claude Quentel*

Chapô

Le statut de l'enfant change historiquement et les modèles pédagogiques en gardent la trace. Pour autant, la réflexion théorique sur ce statut reste trop dépendante de ces évolutions. A l'aide de la théorie de la médiation, l'auteur montre que l'enfant possède toutes les capacités éthiques pour s'autoréguler mais qu'il reste cependant marqué socialement par sa dépendance au monde des adultes qui le prennent en charge. L'éducation devrait tenir compte de ce double statut.

Poser une telle question aurait paru, il y a encore très peu de temps, tout à fait incongru. Cela aurait relevé de la provocation ou du délire. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, du fait des modifications que notre rapport à l'enfant a connues en très peu de temps dans nos sociétés occidentales. Plus précisément, c'est la question du statut de l'enfant qui se trouve de nos jours soulevée, dans des termes qu'il était naguère impossible d'imaginer. Cette question est travaillée par plusieurs disciplines à l'intérieur du champ des sciences humaines, et notamment par la sociologie. Si la problématique de l'enfance n'a guère retenu les sociologues jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, ceux-ci comblent en quelque sorte leur retard par rapport aux autres disciplines, particulièrement la psychologie, et se veulent même à la pointe de la réflexion contemporaine. Mais les médias se font par ailleurs l'écho des débats des spécialistes et les amplifie largement dans la mesure où ils s'inscrivent, à leurs yeux, dans une transformation des mentalités affectant la famille et l'éducation. Ces transformations génèrent en fait des inquiétudes, souvent même un désarroi, notamment dans le registre de la prise en charge éducative de l'enfant. Le thème le plus fréquemment mis en avant est ainsi celui d'une perte générale des repères.

Comment en est-on venu à reconsidérer totalement le statut de l'enfant ? Qu'est-ce qui a pu conduire à ce qui semble être une rupture¹ par rapport à la représentation de l'enfant dont nous

* 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 au S.E.S.S.A.D. de l'I.M.E. La Baratière à Vitré.

¹ Certains n'hésitent pas à évoquer ici une réelle "mutation anthropologique". Une telle thèse n'est pas sans soulever d'importantes réserves. Il faut en effet séparer ce qui relève, d'une part du registre anthropologique (c'est-à-dire ici du "socle" de l'humain, au sens des capacités dont témoigne l'homme qui spécifient son fonctionnement par rapport aux autres êtres vivants), d'autre part du registre de l'histoire et des configurations sociales, nécessairement arbitraires et contingentes ?

héritons depuis la fin du XVII^{ème} - début du XVIII^{ème} siècle, ainsi que les travaux de Ariès l'ont montré ? Nombre de réponses sont ici apportées, mais nous manquons encore d'une réflexion générale, transcendant les compartimentages disciplinaires à l'intérieur des sciences humaines. Il est néanmoins possible de s'interroger sur la manière même dont nos sociétés se posent à présent la question du statut de l'enfant. Et on peut notamment se demander si notre approche actuelle de l'enfant, avec toutes les conséquences éducatives qu'elle détermine, ne résulte pas d'une analyse réductrice. Telle sera en fait la thèse que nous soutiendrons ici et nous nous appuierons pour la développer sur un modèle qui nous permet de repenser totalement la question de l'enfant et de sa prise en charge éducative, en l'occurrence le modèle théorique de la médiation, élaboré à Rennes par Jean Gagnepain². Du reste, les contradictions auxquelles mènent nombre de réflexions contemporaines sur le statut de l'enfant (et donc sur son éducation), ainsi que l'ambivalence dans laquelle demeurent aussi bien les chercheurs que les médias, incitent fortement à reprendre autrement cette question.

I) L'ENFANT DE LA FAMILLE "POST-MODERNE"

Si l'on veut résumer à l'extrême les raisons qui ont conduit à cette modification conséquente de l'idée qu'on se fait de l'enfant et de son statut, on peut les rapporter à deux registres : d'une part une analyse scientifique, d'autre part une appréhension historique et sociale. La question, classique au demeurant au regard d'une approche épistémologique, est alors de savoir comment ces registres s'interpénètrent et si l'un n'a pas la prééminence sur l'autre. Nous n'entrerons pas dans cette réflexion qui déborde largement notre objet, mais nous indiquerons tout de même que si la science, telle qu'on l'entend ordinairement, suppose la mise en œuvre de plusieurs déterminismes (logique, technique, social et éthique) dont certains ne sont précisément pas sociaux, elle participe aussi du registre du social et se trouve à cet égard soumise à ses lois spécifiques. En clair, l'approche contemporaine de l'enfant et de son statut n'échappe pas non plus aux effets de mode. Plus encore, on ne peut pas ne pas soumettre à une analyse sociologique les thèses qui se veulent les plus en avance, fussent-elles l'œuvre de sociologues³.

² Ce modèle anthropologique, qui a pour particularité de se fonder sur la clinique, déborde très largement la question qui nous préoccupe ici. Il a toutefois permis de produire des travaux originaux sur l'enfant et son statut. Cf. Gagnepain J., *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*. Tome 1, *Du signe. De l'outil*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1990 (1^{ère} éd. 1982) ; Tome 2, *De la personne. De la norme*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1992 ; Tome 3, *Guérir l'homme, former l'homme, sauver l'homme*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1995, coll. Raisonances. Gagnepain J., *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation, Anthropologiques*, 1994, 5, BCILL, Peeters, Louvain-la-Neuve. Cf. aussi "Les sans voix de la République", *Cosmopolitiques*, 3, p. 69-80. Plus précisément, sur la question de l'enfant, Quentel J.-C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck-Université, 1993, 2^{ème} éd. 1997, coll. Raisonances

³ La nouvelle représentation de l'enfant, que certains voudraient retrouver dans l'ensemble de nos sociétés n'est jamais que celle de leur frange dominante. On oublie d'indiquer à quel point elle est

La réflexion scientifique sur l'enfant a connu, de fait, des transformations considérables en l'espace de deux à trois décennies. L'emprise évolutionniste a longuement marqué de tout son poids, et d'une manière exclusive, l'étude de l'enfant. Les travaux se fondant sur l'approche génétique avaient pour caractéristique majeure un indépassable adultocentrisme, niant la rationalité dont l'enfant fait preuve au même titre, précisément, que l'adulte⁴. Seule la psychanalyse apportait alors une vision différente, non invalidante de l'enfant, et de ses capacités, même si elle délaissait certains terrains, notamment celui du "cognitif". Cette vision développementaliste⁵ a succombé aux coups de butoir de mouvements différents, relevant de disciplines distinctes. Trois formules, fonctionnant comme des mots d'ordre, les résument : "l'enfant est une personne" ; "l'enfant est un sujet" ; "l'enfant a des droits". La première émane des travaux sur la prime enfance qui accordent au petit de l'homme des compétences précoces occultées par la psychologie génétique antérieure. La seconde résume d'abord les recherches psychanalytiques, avant de s'étendre à la réflexion anthropologique en général. La troisième, enfin, résulte des nouvelles orientations du droit et de la réflexion sociologique qui s'y trouve liée.

Ces trois orientations mériteraient bien évidemment d'être développées⁶, mais on soulignera déjà que si elles fondent toutes un regard novateur sur l'enfant, elles entraînent aussi chez certains des prises de position extrémistes qui tendent à effacer toute spécificité au statut de l'enfant. Là où naguère l'enfant ne pouvait être pris en compte que dans le rapport à l'adulte qu'il deviendra un jour (mais aussi dans le rapport à celui qui l'observe et théorise à son sujet), la distinction tend à n'avoir plus aucun sens : l'enfant est une personne au même titre que n'importe quel homme ; il est un sujet sans considération d'âge, de sexe et de couleur de peau ; il a des droits au même titre que n'importe qui dans une société qui se veut démocratique et le combat qu'on mène pour lui rejoint celui de toutes les minorités opprimées. Plus rien, désormais, ne le particularise, ce qui n'est pas sans conséquences, notamment d'un point de vue éducatif. Car si rien ne régit le statut de l'enfant, s'il n'existe qu'en tant que petit par la taille et le développement physiologique, alors le rôle du parent se réduit à l'élevage, c'est-à-dire à celui de pourvoyeur de ses besoins immédiats et de garant de la maintenance de ses fonctions vitales. Sans enfant, il n'est plus de parent, chacune de ces places se définissant dans son rapport à l'autre. Mais au-delà du seul parent, l'éducation en général se ramène vite à une contrainte arbitrairement imposée à un être qui doit pouvoir s'émanciper de toute tutelle.

Certes, une telle présentation pourra paraître schématique et même grandement exagérée.

loin d'être partagée par toutes les couches sociales. Ce qui revient à dire que les positions dites d'avant-garde ne peuvent prétendre être sociologiquement neutres.

⁴ Pour une argumentation synthétique, cf. Quentel J.-C., "Penser la différence de l'enfant", *Le Débat*, 132, nov.-déc. 2004, p. 5-26.

⁵ Qui n'est nullement abandonnée, notons-le. Elle est même aujourd'hui florissante dans le champ de la neuropsychologie, par exemple. Pourtant, elle ne peut plus être, en principe, exclusive ; son importance se trouve au moins pondérée, parfois fortement relativisée.

⁶ Cf. pour un début d'argumentation, Quentel J.-C., "Parentalité, parenté, paternité", in Coum D., *Des parents ! À quoi ça sert ?*, Ramonville Ste Agne, Érès, 2001, p. 75 - 83.

Pourtant, nous allons le voir à présent en traitant de la réflexion sociale et non plus scientifique sur l'enfant, ces positions s'affichent ouvertement, notamment chez les parents de milieux sociaux favorisés et chez certains professionnels de l'enfance ou de la petite enfance, ainsi que chez des politiques et des juristes. Elles sont souvent empreintes de contradictions et ne sont donc jamais aussi simples qu'elles voudraient l'être, mais, comme l'écrit Marie-Claude Blais, elles conduisent à faire que que, pour la première fois, les notions d'éducation et d'enfance se trouvent déconnectées⁷. La question en vient donc bien à se poser : un enfant s'éduque-t-il ? Pour des raisons qu'il serait ici trop long d'exposer, on renvoie à l'enfant "la responsabilité de son développement", ce qui justifie en fin de compte un renoncement éducatif⁸.

On s'imagine que l'enfant "construirait lui-même son savoir, par son développement interne et par ses interactions avec l'entourage", explique Dominique Ottavi. Et c'est dès lors en termes de contrat que certains professionnels saisissent à présent la relation avec l'enfant, aussi bien dans des rééducations spécialisées et des prises en charge de consultations, que dans les écoles primaires, mais également maternelles. Or, parler de contrat revient à faire état d'une relation entre protagonistes pleins et entiers et, du même coup, à renoncer à la notion de prise en charge éducative qui suppose une spécificité du statut de l'enfant. En clair, dans une telle optique, il est attendu de l'enfant qu'il s'assume lui-même. Pourtant, dans le même temps, il n'a en apparence jamais été aussi protégé. Plus exactement, il est l'objet d'une valorisation excessive qui se traduit par un souci extrême de sa "bienveillance". Ainsi que l'a souligné Dominique Youf, il est dès lors saisi dans sa vulnérabilité et sa dépendance⁹.

Ces représentations nouvelles de l'enfance et les pratiques qu'elles entraînent corrélativement vis-à-vis de l'enfant trouvent en fait une forme de justification dans l'évolution de la famille et, soutient-on, dans l'instauration en son sein de la démocratie. Les places à l'intérieur de la famille ont été redéfinies, nous dit-on, non sans raison. Se trouverait dorénavant visée une égalité des statuts qui n'est pas sans conséquence sur l'enfant et sur les usages éducatifs¹⁰. L'enfant de la famille "post-moderne", c'est-à-dire de l'époque que nous vivons — qui rompt précisément avec la précédente —, cet enfant-là serait en fin de compte l'enfant de la famille "démocratique".

⁷ "L'éducation est-elle possible sans le secours de la famille", *Le Débat*, 132, nov.-déc. 2004, p. 75. Nous utiliserons à plusieurs reprises des articles parus dans ce numéro de la revue *Le Débat*, récemment paru, intitulé "L'enfant-problème", parce qu'il propose des analyses approfondies sur l'enfant et sur l'éducation et synthétise en même temps les réflexions sur ces questions.

⁸ Dominique Ottavi, "Enfance et violence : le miroir des médias", *Le Débat*, 132, p. 188.

⁹ "Enfance victime, enfance coupable", id., notamment p. 222.

¹⁰ L'article de François de Singly paru dans l'édition 2005 de l'Encyclopædia Universalis a le mérite de développer cette problématique. L'auteur distingue notamment l'autonomie de la dépendance et soutient que la première peut exister malgré le maintien de la seconde ("Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine").

II) LE FONCTIONNEMENT ETHIQUE DE L'ENFANT

Beaucoup ont fait remarquer, de manière pertinente, que la manière qu'on a de considérer l'enfant à travers les siècles se résume à une problématique en termes de même et d'autre, d'identité et d'altérité. À certaines époques, il a pu se saisir dans une altérité radicale ; il était alors ravalé au rang des êtres ne disposant pas de la raison, avec les fous, les primitifs, mais aussi les femmes. À d'autres époques, il peut devenir notre égal et telle serait par conséquent la tendance contemporaine. Cette façon d'analyser notre rapport à l'enfant demeure toutefois ambiguë. Elle ne permet notamment pas de comprendre les raisons qui font qu'en même temps que nous pouvons nous retrouver dans l'enfant parce qu'il témoigne des mêmes capacités que nous, il garde malgré tout, et quoi qu'on dise, un statut spécifique. En fait, pour rendre compte de cette contradiction en œuvre dans toutes les approches contemporaines de l'enfant, il est nécessaire de produire une analyse qui distingue en lui, dans leur coprésence, des modes de fonctionnement humain de natures différentes. Tel est précisément l'apport de la théorie de la médiation, qui "déconstruit" la rationalité et reconnaît des "plans" différents de structuration de la vie mentale ou, pour employer une terminologie qui devrait moins prêter au malentendu, des processus culturels distincts, cliniquement autonomisables. La mise en évidence de ces processus culturels — qui s'opposent donc aux processus naturels et rendent compte de la spécificité du fonctionnement humain — permet de mieux comprendre celui qu'on appelle communément un enfant et la portée exacte de l'éducation, en même temps que son importance,.

Essayons d'abord de comprendre en quoi l'enfant est le "même" que nous et considérons par conséquent les arguments de ceux qui militent pour la disparition d'une spécificité enfantine. Ils sont avant tout d'ordre *éthique*. Encore faut-il s'entendre sur un tel terme, aujourd'hui fort galvaudé. L'enfant, nous dit-on, peut éprouver une souffrance qui ne se distingue aucunement de celle de l'adulte. En conséquence, il est bien dans ce domaine le même que nous. La prise de conscience de cette réalité justifie dès lors l'arsenal de mesures visant à prévenir (et pénaliser) la maltraitance de l'enfant et c'est contradictoirement son altérité qui se trouve à ce moment-là affirmée, puisqu'il est à protéger, plus que d'autres. Quoi qu'il en soit, c'est essentiellement de ce point de vue que l'adulte se retrouve de nos jours en l'enfant. Il lui accorde en conséquence un droit d'expression ; plus exactement ce que l'enfant exprime est considéré à présent comme ayant de la valeur et devant être pris en compte. Il n'est pas jusqu'au droit, qui a longtemps considéré que la parole de l'enfant ne valait pas — l'in-fans étant d'abord et avant tout celui dont la parole n'a aucun poids —, pour s'engager dans cette voie, non sans parvenir à des confusions notables et à quelques désillusions de taille, dont témoignent certains procès qui ont marqué l'opinion.

Certes, c'est en faisant appel à la notion réductrice de "besoin" et à celle, particulièrement ambiguë, des "intérêts de l'enfant" qu'on s'imagine la plupart du temps prendre en compte cette dimension du problème. Mais sur ce plan, bien qu'il nous soit dit que son audience est aujourd'hui de plus en plus limitée, la psychanalyse a indéniablement contribué à marquer les mentalités. Elle a montré l'importance de la problématique du désir et surtout révélé

que le rapport que l'enfant entretient avec la satisfaction n'est pas autre, mais au contraire le même que celui de l'adulte. Comme toujours, le message se trouve rapidement déformé et, au nom de l'épanouissement de leur enfant, les parents se forgent en fin de compte pour lui un idéal de "toute-jouissance". Il se réaliserait dans une expressivité totale et donc sans limite. On comprend qu'un auteur comme Jean-Pierre Lebrun réagisse avec force à une telle prétention, en rappelant que le désir de l'homme, chez l'enfant comme chez l'adulte, s'articule à une contrainte interne que la psychanalyse lacanienne désigne du terme de "manque"¹¹.

La théorie de la médiation, quant à elle, prouve que l'enfant fonctionne dans ce domaine du rapport à la satisfaction d'une manière effectivement identique en son principe à celle de l'adulte. De ce point de vue, comme le souligne Jean Gagnepain, il n'y a plus d'enfant, en ce sens que rien ne particularise son fonctionnement¹². L'enfant structure son désir à partir d'une *abstinence*, d'un "ne pas" qui caractérise précisément le fonctionnement de l'homme dans ce registre en tant qu'il ne saurait demeurer dans un rapport immédiat à la satisfaction. Tel est le fondement même de l'éthique. En d'autres termes, au même titre que l'adulte, l'enfant régleme son désir en y introduisant la dimension d'une perte. Cette perte, autre nom de l'abstinence, oblige à comprendre que l'éducation — car il y a bien éducation — ne peut se fonder sur un calcul d'intérêt, purement économique (qui définit une morale de type utilitariste), et que les prétentions de certains parents à offrir à leur progéniture un épanouissement qui s'articule à une satisfaction totale constituent de purs leurre. Il n'est que de voir comment ces parents-là formulent leur projet pour l'enfant dans le cadre scolaire pour prendre la mesure des illusions contemporaines en la matière : il ne doit connaître à la limite aucune contrainte ; seul le plaisir doit régir ses activités et son comportement¹³.

Or jamais l'homme n'en reste au plaisir immédiat, s'il vise bien une satisfaction qui sera dès lors toujours détournée ou "sublimée". Le "tout dire" (du point de vue de l'expression) ou le "tout avoir" n'est précisément pas humain. Il n'y a donc pas lieu de particulariser l'enfant par rapport à l'adulte en prétendant lui apporter ce avec quoi il ne saurait faire en tant qu'homme. En clair, éduquer un enfant revient à faire jouer en lui les limites dont il est capable, puisqu'il dispose de ce principe d'abstinence qui lui permet de ne pas céder sans condition à la tentation. L'enfant est à cet égard d'emblée complice de son éducateur et c'est la raison pour laquelle son éducation ne se réduit pas à un dressage. Elle se fonde sur la contrainte qu'il est capable de s'appliquer à lui-même. En d'autres termes encore, l'enfant est réceptif à la dimension morale des interventions de l'adulte. Le travail éducatif consiste à lui faire exercer cette capacité dont il dispose, sinon elle resterait à l'état de virtualité. Il s'agit donc éducativement de lui opposer du "non". Ce "non" n'a pas à être justifié, puisqu'il renvoie à la capacité de se priver, et l'adulte n'a surtout pas à se culpabiliser de le faire valoir. Jean Gagnepain a toujours insisté sur le fait que cette contrainte que

¹¹ Notamment "Des incidences de la mutation du lien social sur l'éducation", *Le Débat*, op. cit., p. 151 - 176.

¹² "Y plus d'enfants !", in Quentel J.-C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1993, 2^{ème} éd. 1997, p. 7 - 10.

¹³ "Les attentes des parents vis-à-vis de l'institution scolaire", *Le Débat*, op. cit., p. 91 - 97.

l'homme (et ici l'enfant) s'applique à lui-même du point de vue éthique ne lui vient pas de l'autre. Celui-ci ne fait que lui offrir le cadre dans lequel elle s'exerce, ainsi que le souligne Winnicott¹⁴.

Ajoutons, pour mieux prendre la mesure de ce que la théorie de la médiation introduit dans son approche de l'enfant, que cette capacité éthique en l'enfant, identique donc en son principe à celle de l'adulte, n'est pas isolée. L'enfant fait preuve de bonne heure de deux autres capacités, la Raison humaine se trouvant en effet "déconstruite" en quatre registres ou "plans" d'analyse. Rendre compte du fonctionnement de l'enfant, c'est aussi faire ressortir sa capacité *logique* d'analyse de l'information. Contrairement à ce que l'on pensait à partir d'une approche développementaliste, l'enfant dispose du même principe logique que l'adulte et ne se distingue aucunement de lui dans ce registre. Encore faut-il, pour l'admettre, ne pas confondre le fait de fonctionner logiquement avec la mise en conformité de ce raisonnement logique avec celui de l'autre, en l'occurrence l'adulte. Ce fonctionnement logique se saisit par exemple dans les fameuses "fautes" de langage dont l'enfant fait preuve dès qu'il parle. Mais celui-ci montre également qu'il produit une analyse *technique* du monde dans lequel il s'inscrit, cette analyse témoignant de l'introduction d'une autre "raison" encore que la raison éthique ou la raison logique¹⁵.

III) LE RAPPORT PARTICULIER DE L'ENFANT AU SOCIAL

Pour autant, cet enfant dont la psychologie génétique occultait toutes les capacités — et dont nous rappelons donc ici le fonctionnement rationnel dans le domaine éthique, au même titre que dans les registres logique et technique — disparaît-il totalement en tant que tel ? Le fait qu'il fonctionne éthiquement au même titre que nous, qu'il soit pris de la même manière dans ces aléas du désir qui entraînent à la fois satisfaction et souffrance, implique-t-il qu'il soit déjà entièrement un homme et qu'il n'ait donc aucun statut original ? C'est précisément là que la théorie de la médiation, forte de sa déconstruction de la rationalité, apporte une réponse originale qui, à notre sens, permet de dépasser toutes les contradictions et apories contemporaines. Il faut toutefois, pour entendre ce qu'elle propose, être capable de ne pas s'en tenir à un seul principe explicatif et de ne pas tout y ramener. Nous allons à présent faire apparaître que, parallèlement au fonctionnement éthique dont il témoigne, l'enfant se spécifie par un fonctionnement original dans son rapport au social et à la dimension de l'altérité.

Il importe d'abord de rappeler aux sociologues contemporains qui veulent faire de l'enfant un citoyen à part entière qu'on ne connaît pas de société à travers l'histoire (y compris donc la nôtre) dans laquelle n'aurait pas été pertinente la différence entre une période d'enfance et une autre période qui suppose précisément la sortie de cet état. Certes, il est autant d'enfants et

¹⁴ "Le sens moral inné du bébé", in *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot, 1979, p. 83 - 89.

¹⁵ L'enfant.

de statuts politiques (au sens étymologique du terme, à savoir ce qui résulte du mode d'organisation d'une société donnée) de l'enfant qu'il est de sociétés ; il est donc impossible de prétendre tenir ici un universel. En revanche, dans toutes les sociétés, il existe une période préliminaire, une sorte de prélude qui instaure de l'enfant et donc du coup de l'éducation. Jamais une société n'a admis que l'enfant soit membre à part entière de la communauté, en tant qu'il en participerait par lui-même. Toutes ont établi un seuil, dont aussi bien la limite d'âge que la forme de prise en compte sociale varie, pour marquer la sortie de l'enfance et l'entrée véritable dans le social. En d'autres termes, l'enfant est acteur du social dans la mesure où il est inséré dans la société, mais il n'est pas *auteur*, au sens où il assumerait à son propre compte cette insertion dans le social.

Par conséquent, non seulement l'enfant s'inscrit dans une dépendance, mais il n'est pas socialement autonome. Encore faut-il entendre ici la notion d' "autonomie" au sens étymologique, autrement donc qu'au sens kantien (d'une autonomie morale, qu'on peut par ailleurs lui accorder. L'ambiguïté du terme donne nécessairement prise aux malentendus) : est autonome celui qui se donne à lui-même sa propre loi, socialement parlant. Au contraire, l'enfant *s'imprègne* de la loi de l'autre, celle que représentent ses parents et les adultes auxquels ceux-ci ont transmis transitoirement, par délégation, leur responsabilité éducative¹⁶. Il ne peut faire avec la dimension d'*arbitrarité* que la loi suppose, dimension corrélative de sa parfaite contingence et de sa totale relativité. Pour l'enfant, les usages dans lesquels il baigne sont les seuls possibles ; ils s'imposent "naturellement" à lui. Dès lors, ils ne sont pas discutables et ne peuvent être réellement contestés, ce qui ne l'empêche pas, bien évidemment, de tester l'adulte d'un point de vue éthique ("Jusqu'où tiendras-tu la limite que tu m'opposes?"). La différence avec l'entrée dans ce qui chez nous est la période d'adolescence se révèle sur ce point flagrante : là où l'enfant ne faisait que s'imprégner, l'adolescent (qui est, lui, anthropologiquement un homme, parce qu'il est sorti de la période de l'enfance) *s'approprie*, et faisant avec l'arbitrarité, conteste ("Pourquoi ne pourrait-on pas faire autrement qu'on ne fait, en fin de compte?").

Ce rapide survol de ce que Jean Gagnepain appelle la "non-émergence de l'enfant à la Personne", principe instaurateur de lien social, conduit à comprendre que l'enfant n'est pas en mesure de réellement négocier parce qu'il n'est pas encore pleinement protagoniste de la relation dans laquelle il entre avec l'adulte. Il n'est pas encore capable de s'inscrire par lui-même dans de réelles appartenances, fondant des relations paritaires, pas plus qu'il ne peut entrer dans cette réciprocité de services qui s'articule à la division sociale du travail. Dès lors, prétendre lui faire assumer un "contrat", au sens social du terme, c'est sans doute anticiper sur ses capacités, mais c'est aussi et surtout récuser en lui la dimension d'enfance. C'est nier en même temps l'asymétrie qui fonde la relation éducative entre l'adulte et l'enfant et ne plus respecter les places de l'un et de l'autre. Socialement, *l'enfant est en fait Personne à travers l'adulte* et l'on saisit du coup la nécessité absolue pour celui-ci de l'inscrire dans son histoire, donc de l'éduquer. Au sens strict,

¹⁶ L'incorporation des usages à laquelle l'enfant procède est fondatrice de ses "habitus", au sens de Pierre Bourdieu.

l'adulte fournit à l'enfant des repères identificatoires. Il ne fait pas que l'insérer dans un ordre générationnel, comme certains le soutiennent ; il oriente la totalité de son être social en balisant son chemin ou, pour jouer d'une métaphore issue de l'alpinisme, en installant les "prises" qui lui permettront de se hisser en haut de l'obstacle, avant qu'il ne soit en mesure de les poser par lui-même.

CONCLUSION

Deux registres (au moins) sont à distinguer dans la question complexe de l'enfant et de l'éducation. Or ils ont été jusqu'ici toujours confondus, ce qui rend compte tout à la fois des dichotomies simplistes auxquelles on assiste, des contradictions que l'on rencontre à l'intérieur de chaque discours sur l'enfant et des impasses auxquelles on parvient actuellement. La psychanalyse a indéniablement marqué les mentalités en révélant l'importance de la problématique du désir, qui répond chez l'enfant aux mêmes processus que chez l'adulte. D'où l'insistance légitime portée à ce registre dans l'étude de l'enfant et dans sa prise en charge éducative. Toutefois, ce registre du désir n'est pas le seul à devoir être pris en compte dans le fonctionnement humain, et plus particulièrement ici dans celui de l'enfant. Cette problématique ne suffit pas ; elle ne peut d'aucune manière expliquer la capacité de socialité dont l'homme dispose, quoi que soutiennent ici les psychanalystes. C'est la raison pour laquelle, pendant des décennies, l'apport de la psychanalyse a été contrebalancé par une approche qui insistait sur la spécificité du statut de l'enfant.

La nouveauté tient aujourd'hui à l'apparente rencontre d'une représentation issue de la psychanalyse et de celle d'une sociologie qui se veut d'avant-garde. Celle-ci ne s'intéresse dorénavant qu'à l'individu et croit saisir dans un affinement du fonctionnement démocratique, aboutissant précisément à l'individualisme, la condition de l'épanouissement total de l'homme. En d'autres termes, pour cette sociologie, les notions d'individu et d'épanouissement se trouvent inéluctablement liées et leur conjonction permet véritablement la "réalisation de soi". La spécificité du statut de l'enfant se trouve dès lors totalement gommée au profit de sa réalisation et de son épanouissement. Une telle vision de l'enfant ôte à l'éducation tout son sens. Pourtant, on ne le soulignera jamais assez, l'enfant résiste à ces approches réductrices et réclame qu'on lui accorde sa spécificité, en même temps qu'on lui préserve son enfance. Ce n'est qu'en faisant ressortir la nécessité de distinguer deux registres, celui du désir et de sa réglementation, celui du social et de l'institution qu'il suppose, qu'on dépasse ces contradictions et qu'on peut à la fois accorder à l'enfant un plein fonctionnement éthique et saisir sa spécificité dans le registre de l'altérité et du lien social. L'éducation s'appuie à ce moment-là sur deux leviers et non plus sur un seul et elle reprend tout son sens.