



HAL
open science

Résidence alternée. Quels constats ? Quels enjeux ?

Jean-Claude Quentel

► **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. Résidence alternée. Quels constats ? Quels enjeux ? . La parole de l'enfant, 2006, Rennes, France. pp.42-62. halshs-00949058

HAL Id: halshs-00949058

<https://shs.hal.science/halshs-00949058>

Submitted on 21 Feb 2014

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.

LA PAROLE DE L'ENFANT

Jean-Claude QUENTEL*

Du point de vue des sciences humaines, les questions que soulève le problème nouveau de la garde alternée sont multiples. Il en va ainsi de toute réalité que se découvre une société à un moment de son histoire : si elle constitue socialement UN problème, du point de vue explicatif elle suppose DES ordres de causalité différents, aucun d'entre eux ne suffisant à en rendre compte à lui seul. On ne s'étonnera donc pas de voir notamment des sociologues et des psychologues s'affronter sur ce thème, l'un mettant en avant le registre social, l'autre celui des affects et des désirs. Or, chaque spécialiste, de l'intérieur de sa discipline, propose une réflexion qui tend fortement à réduire l'explication du problème à son approche, à l'exclusion de tout autre abord. Les sociologues, qui surfent dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres sur la vague de la « post-modernité » (nous y reviendrons), ne tiennent compte que de leur point de vue et tendent à traiter les « psy » de « réactionnaires » lorsqu'ils font appel à une autre forme d'explication. Ils s'appuient notamment sur le nouveau statut accordé à l'enfant dans nos sociétés, qui tend à lui dénier toute spécificité. Les psychologues, de leur côté, font référence d'abord et avant tout aux besoins affectifs de l'enfant et se concentrent plus particulièrement sur les très jeunes enfants, jusque l'âge de 6 ans, arguant précisément ici d'une spécificité. Outre le fait que la notion de « besoin » (corrélée à celle de l'« intérêt » de l'enfant) se révèle très ambiguë et dangereuse à manier, ils ignorent la dimension sociologique de la question et l'on peut par ailleurs regretter

* Professeur de Sciences du Langage à l'Université de Rennes 2 (UFR Sciences Humaines — Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches Linguistiques, E.A. 2241 « Laboratoire d'Anthropologie et de Sociologie »).

qu'ils n'aient aucun recul de type ethnologique qui leur permettrait de relativiser leurs propos.

Lorsque les sociologues n'envisagent que le point de vue des transformations sociales que nos sociétés ont connues, ils occultent indéniablement une autre dimension du problème que les psychologues — et notamment les psychanalystes, qui sont en pointe sur cette question — mettent, eux, en avant. Ils ont ainsi tendance à ignorer la souffrance que l'enfant peut éprouver, faute de pouvoir lui donner un réel statut dans leurs modèles explicatifs. Par ailleurs, ils se trouvent souvent travaillés par une sorte d'égalitarisme naïf qui découle de la vision qu'ils ont du fonctionnement démocratique de nos sociétés. Cet égalitarisme vaut pour la femme par rapport à l'homme, bien évidemment, mais également pour l'enfant par rapport aux adultes qui l'entourent. De leur côté, les psychanalystes font valoir des notions qui sont parfois très critiquables. Lorsqu'ils évoquent par exemple la notion d'attachement, ils tendent à figer le rapport que l'enfant entretient avec son entourage immédiat dans une explication naturalisante et universalisante qu'un sociologue critiquera aussitôt avec raison ; ils réduisent des rôles parentaux, d'abord sociaux dans leur spécificité¹, à des processus naturels qui vaudraient en fin de compte pour quantité d'autres espèces que celle de l'homme. On peut s'étonner que des psychanalystes puissent se fonder, pour appuyer leurs thèses, sur une théorie d'origine éthologique² qui occulte le fait que le petit de l'homme s'inscrit d'emblée, et avant même sa naissance, dans des formes d'interactions et de liens avec son entourage qui, étant sociaux, débordent très largement cet attachement et en relativisent totalement la portée.

Par ailleurs, prétendre, comme le font ces mêmes auteurs, que le rôle de la mère se fonde sur des caractéristiques naturelles revient à procéder à une réduction du même type que celle que suppose l'appel à la notion d'attachement. Cette argumentation prête effectivement le flan aux critiques des sociologues qui concluent à une position de nature réactionnaire. Une mère n'est précisément pas une génitrice : il n'est de mère que chez l'homme et l'on sait que l'on peut être mère sans être génitrice, et inversement ; il s'agit d'une construction culturelle, propre donc à l'homme, et en l'occurrence d'une *construction sociale*, qui s'ordonne à des usages précis. Les sociologues ont toutes les raisons de récuser de telles analyses et de se défier des thèses qu'elles prétendent soutenir. Il reste que, dans nos sociétés, la personne que Freud appelait « la première présence secourable » demeure très majoritairement la mère et que c'est affectivement dans ce rapport à la mère que le bébé trouve de quoi se construire dans un sentiment de sécurité ; elle est le parent qui continue à s'occuper le plus fréquemment de l'enfant. Ne

¹ Cf. Quentel J.-C., *Le parent. Responsabilité et culpabilité en question*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, coll. Raisonances

² Immédiatement viennent à l'esprit ces photos de Konrad Lorenz entouré de ses oies cendrées. L'une d'elle, extraite du magazine « Life », se trouve en couverture de la version livre de poche de son ouvrage *Trois essais sur le comportement animal et humain* (Paris, Seuil, 1970, coll. Points).

pas tenir compte de cette réalité-là pour les jeunes enfants en prônant un égalitarisme simpliste revient certainement à jouer aux apprentis sorciers, même si l'on assiste à une modification (très partielle de ce point de vue) des mentalités. En fin de compte, pour essayer d'y voir clair dans cette question de la garde alternée, il faut avoir constamment à l'esprit que la position que l'on défend à un moment donné ne peut être exclusive et qu'il est donc nécessaire de dépasser les clivages disciplinaires.

Nous essaierons justement de transcender ces clivages dans la présente réflexion et nous apporterons un éclairage qui se réclamera des sciences humaines en général et pas seulement de l'une ou l'autre des disciplines qui actuellement les composent. Pour y parvenir, nous utiliserons le modèle élaboré par Jean Gagnepain sous le nom de « Théorie de la médiation ». Il s'agit d'un modèle anthropologique, qui embrasse par conséquent l'ensemble du champ des sciences humaines. Ce modèle a par ailleurs pour particularité de se fonder sur la clinique, ou plus exactement sur les pathologies : celles-ci apportent une mise à l'épreuve déterminante des hypothèses théoriques³. Dans le vaste champ de questions que soulève la garde alternée, nous ne choisirons toutefois qu'un aspect, celui du vécu de l'enfant et plus précisément celui du poids que l'on peut accorder à sa parole. Nous chercherons en quelque sorte à comprendre comment il peut recevoir ces nouvelles dispositions établies par la loi. D'une certaine manière, nous travaillerons, à notre façon, la fameuse question de « l'intérêt de l'enfant », confronté ici à une situation nouvelle. Précisons d'emblée que le questionnement dans lequel nous allons entrer, qui touche en dernier lieu au statut de l'enfant, fait aujourd'hui l'objet, au-delà donc de la question de la garde alternée, de vifs débats. La position prise a en effet des conséquences décisives sur la prise en charge de l'enfant en général. Mais si la réflexion dans laquelle nous allons nous engager est à cet égard discutable, elle s'éclaire en revanche d'un modèle qui renouvelle le questionnement en la matière.

I) UN NOUVEL ENFANT

Nul ne saurait aujourd'hui contester sérieusement que l'enfant constitue une construction sociale. Aussi bien les historiens, les ethnologues que les sociologues prouvent que lorsqu'on parle d'enfant, on ne désigne pas une réalité naturelle, comme on pourrait spontanément le croire. L'enfant n'est pas une donnée universelle. Il existe bien évidemment partout du *petit*, réalité physiologique. Mais de ce petit, l'homme, seul, fait de l'*enfant* en l'inscrivant dans son histoire et en l'insérant dans la société à laquelle lui-même participe. Les positions de la psychologie génétique — dont Piaget

³ Cf. Gagnepain J., *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines* (3 volumes), Bruxelles, De Boeck Université « Raisonances », 1990, 1992 et 1995 ; *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation, Anthro-po-logiques*, 5, BCILL, Peeters, 1994.

est le représentant le plus éminent — sont à cet égard fortement critiquables : elles ne tiennent pas compte de cette différence essentielle et se fondent sur un objet dont elles méconnaissent la réalité sociale, et par conséquent relative⁴. Que l'enfant ne soit pas une donnée naturelle et universelle, mais qu'il résulte au contraire d'une élaboration socio-historique, nous en tenons une preuve dans le fait qu'il change et qu'il n'est jamais le même, ni historiquement, ni géographiquement, ni encore selon les couches sociales. L'historien Philippe Ariès a notamment montré que la représentation que nos sociétés occidentales ont de l'enfant date en fait d'une période que l'on peut situer à la fin du XVII^e - début du XVIII^e siècle. Or, certains soutiennent aujourd'hui la thèse que cette représentation serait en train de se modifier sous nos yeux. Cela mérite sans doute discussion. Il est certain, en tout cas, que nous assistons à un changement dans le statut qui est socialement accordé à l'enfant. On peut évoquer deux raisons essentielles à ce changement.

1) Un nouveau contexte social

La première raison de ce changement qui s'observerait dans la façon de considérer l'enfant relèverait du social. Elle serait liée à des transformations que notre société aurait connues depuis peu. L'argumentation se situerait elle-même à deux niveaux qui sont intimement liés : celui de la société en général et celui, plus précis, de la famille. En ce qui concerne le premier niveau, il est aujourd'hui admis par beaucoup de philosophes et de sociologues que nous sommes entrés depuis une trentaine d'années dans une nouvelle période. Depuis la Révolution, en gros, nous étions dans la « modernité » ; depuis une trentaine d'années, voire à présent un peu plus, nous serions dans la « post-modernité », et même pour certains dans « l'hyper-modernité »⁵. Ces transformations conduiraient à un individualisme de plus en plus fort. Elles mettraient en scène un « individu », revendiquant son émancipation vis-à-vis de tous les « collectifs » contraignants et affirmant dans le même temps son droit à l'épanouissement. Individualisation et recherche d'un épanouissement seraient donc les caractéristiques essentielles de l'homme post-moderne. La « tradition », c'est-à-dire ce qui définirait le mode de fonctionnement antérieur de nos sociétés en tant qu'il se fonderait sur l'héritage des générations précédentes, en prend un sérieux coup au passage et une telle vision des choses n'est bien évidemment pas sans incidences sur la représentation qu'on se fait de l'enfant : il ne se définirait plus par son appartenance à une société ou à une

⁴ Pour une argumentation détaillée de ce problème et pour des références bibliographiques précises, cf. Quantel J.-C., *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1993, 2^e éd. 1997, coll. Raisonances, 1^o partie.

⁵ La thèse essentielle de Marcel Gauchet, qui fait autorité en la matière, est que nous sommes, depuis la Révolution, dans des sociétés qui sont « sorties de la religion », au sens où ce n'est plus le religieux qui règle leur fonctionnement et où elles doivent s'accommoder du fait qu'elles ne peuvent plus y trouver leur fondement. Depuis donc trois décennies, cette sortie — qui est un processus en œuvre — s'est en quelque sorte accentuée.

famille, mais par le fait d'être un individu, au même titre que tous les individus que l'on rencontre dans la société. Les conséquences d'une telle vision des phénomènes se mesurent aussi bien dans le cadre de l'école et de l'éducation en général que dans le champ juridique.

Le second niveau de réflexion concerne la famille et son évolution. Nous avons indéniablement assisté, depuis la même période, à des transformations considérables qui font dire à beaucoup qu'on n'en a pas connu l'équivalent dans les cent années qui précèdent. En toile de fond du « démariage »⁶ auquel ont conduit ces transformations, on souligne toujours les trois phénomènes du divorce, de la monoparentalité et des familles dites « recomposées ». La famille se transformant, tous les acteurs qui la composent se modifient avec elles. Ce sont à vrai dire leurs rapports qui se transforment, puisqu'il faut penser la famille en termes de « système » ou de « structure » (selon le modèle théorique auquel on adhère), c'est-à-dire comme un tout dont les parties sont interdépendantes et se définissent mutuellement, par différence : si le statut de l'un change, celui des autres change aussitôt avec lui. Concernant l'enfant, on a d'abord assisté à un phénomène dont nous mesurons toujours les effets : plus la conjugalité est en crise, plus le repli sur l'enfant est important. Ce repli s'est ensuite accompagné d'une culpabilisation croissante, de telle sorte qu'on idéalise aujourd'hui fortement l'enfant, voire, comme le soutient I. Théry, qu'on le sacralise. C'est une sorte de « Touche pas à mon enfant ! » que traduisent d'abord et avant tout des campagnes, souvent exagérées dans leurs ampleurs, comme celle qui concerne la pédophilie. Aussi bien, on assiste à une volonté contradictoire d'émanciper l'enfant et de mettre en place des mesures pour le protéger plus encore. Toutefois, à l'intérieur de la famille, il serait devenu un acteur auquel on doit demander son avis et avec lequel il faut à présent compter⁷.

2) Un nouveau contexte scientifique

La deuxième raison de la transformation du statut accordé à l'enfant serait liée aux découvertes scientifiques qui le concernent et qui, comme par hasard, datent dans leurs premiers développements, de la même époque. Cette coïncidence soulève un problème général d'ordre épistémologique : jusqu'à quel point une recherche scientifique se trouve-t-elle déterminée par des circonstances socio-historiques ? En l'occurrence, il ne fait pas de doute que le nouveau contexte social ait fortement influé sur les travaux des chercheurs, à tout le moins sur un bon nombre d'entre eux. Pour le dire autrement encore, la recherche dans le domaine des sciences humaines n'échappe

⁶ L'expression est d'Irène Théry, auteur d'un gros ouvrage sur la question (*Le démariage. Justice et vie privée*, Paris, O. Jacob, 1993).

⁷ François De Singly est le sociologue le plus représentatif de cette orientation. Il a publié récemment dans l'*Encyclopædia Universalis* un article synthétique auquel on pourra se référer (« Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine », édition informatique, 2005).

pas aux effets de mode, surtout à l'époque actuelle. On peut en tout cas rapporter à trois domaines de recherche les modifications substantielles introduites dans l'étude de l'enfant et dans la représentation que nous nous en faisons dorénavant. Trois formules les résumant, qui en sont venues pour beaucoup à fonctionner comme des mots d'ordre, voire comme des slogans.

Le premier d'entre eux est le plus connu, car c'est celui qui s'est imposé dans les médias, notamment à la suite d'une émission télévisée qui a connu un succès considérable. Cette émission, qui avait pour titre : « Le bébé est une personne », proposait au grand public un résumé des dernières recherches effectuées dans le domaine de la psychologie du tout jeune enfant. Ces recherches réfutaient en fait celles prévalant jusque-là, qui considéraient le bébé comme un être dénué de capacités et ayant en définitive tout à apprendre. Des expériences faites par exemple sur des bébés venant de naître montraient qu'ils réagissaient à quantité de différences à partir de stimulations langagières diverses⁸. Ces travaux insistaient sur la notion d'innéité, contrairement aux travaux antérieurs qui, depuis l'origine de la psychologie génétique, étaient foncièrement empiristes en ce sens qu'ils soutenaient que tout venait à l'enfant de l'expérience et que celui-ci n'apportait donc avec lui aucune capacité innée (qui ne serait donc pas née de l'expérience). Et si le bébé était dorénavant à considérer comme une personne, la proposition valait a fortiori pour l'enfant plus âgé. Toutefois — et là se situe le problème qui naît d'une telle réflexion —, que l'enfant dispose, de très bonne heure, de capacités proprement humaines qu'il faut donc lui reconnaître n'implique pas pour autant qu'il soit un être humain totalement accompli. La notion de « personne » se révèle ici très ambiguë et elle peut laisser croire que, bien que physiquement petit, l'enfant est l'équivalent de l'adulte, notamment du point de vue des relations dans lesquelles il entre avec son entourage.

La deuxième formule émane d'abord du champ de la psychanalyse. Elle fait valoir que « l'enfant est un sujet ». Ici encore, la formule prend tout son sens si on la rapporte aux découvertes précises qu'elle suppose. En l'occurrence, la psychanalyse montre que celui qu'on appelle un enfant ne réduit pas à un être qui physiologiquement se développe ; il est un sujet désirant qui participe à cet égard du même fonctionnement que l'adulte. Nous y reviendrons un peu plus loin ; pour le moment, nous ferons valoir que si cette analyse se révèle d'une particulière importance par rapport à l'idée commune qu'on se fait de l'enfant, elle ne doit pas conduire à faire de lui un être qui, comme pour la formule précédente, serait à considérer comme déjà un adulte. La notion de « sujet » devient aussi ambiguë que celle de personne si on ne la rapporte pas à l'appareillage conceptuel précis qui lui confère son sens. Car l'enfant est sans nul doute un sujet particulier, si l'on considère d'autres dimensions que celle de la seule

⁸ On testait en fait leurs capacités à partir d'un appareillage complexe, fait d'une tétine reliée à un ordinateur permettant d'enregistrer la moindre réaction observable dans l'intensité du suçotement.

structuration du désir. Et si tel n'était pas le cas, il faudrait par exemple se demander en quoi il demeure un être à éduquer et surtout dans quelles conditions cette éducation doit s'effectuer. De fait, certains imprudents vont jusqu'à nous faire croire que ses éducateurs, à commencer par ses parents, sont en fin de compte des gens qui ne font que l'infantiliser et le brimer. On perçoit le danger d'une telle attitude : elle revient d'abord et avant tout pour l'adulte à refuser d'assumer la responsabilité qui lui incombe de prendre véritablement en charge l'enfant⁹ et — c'est finalement là le plus grave — à dessaisir l'enfant de sa propre enfance, à l'empêcher de la vivre.

La troisième formule est aussi connue que la première, voire plus dans nombre de milieux : émanant du domaine du droit, mais également de la sociologie, elle affirme que « l'enfant a des droits ». Comme les deux précédentes formules, elle a une portée indéniable si l'on s'en tient aux conditions à partir desquelles elle a été d'abord émise. Mais, comme les deux autres également, elle conduit à des aberrations si on lui fait dire plus que ce qu'elle énonçait à l'origine. En l'occurrence, nos sociétés ont été amenées à promouvoir des droits de l'enfant, qu'elles ont proposés dans un but éthique à l'ensemble de l'humanité, d'abord dans un objectif de protection de l'enfance. Il apparaissait en effet que l'enfant était encore plus exploitable que l'adulte et qu'il fallait donc garantir davantage ses conditions de vie et son existence. Mais aujourd'hui certains veulent faire valoir ces droits de l'enfant d'une tout autre manière : ils en font une sorte de manifeste pour son émancipation, au même titre qu'il en existe pour d'autres minorités opprimées. Dès lors, l'enfance ne recèle plus aucune spécificité ; elle n'est qu'une figure parmi d'autres de l'oppression, et les tenants d'un tel mouvement se donnent logiquement pour première tâche de libérer l'enfant de toute contrainte. Irène Théry, notamment, a fustigé cette interprétation des droits de l'enfant, en faisant d'ailleurs remarquer avec pertinence qu'elle est sociologiquement marquée, dans la mesure où elle émane de personnes qui participent d'une certaine condition sociale¹⁰. Faire de ces droits — qui ne sont précisément pas défendus par des enfants, mais toujours par des adultes, et qui ne supposent par ailleurs aucun devoir de la part de leurs bénéficiaires — un outil d'émancipation dans les mains d'enfants qui n'ont plus rien qui les particularise comme tels, c'est incontestablement prêter le flanc aux mêmes critiques que dans les deux occurrences précédentes.

On soulignera par conséquent que ces diverses positions, en tant qu'elles constituent une forme de dévoiement d'une orientation à chaque fois scientifiquement nécessaire et légitime, viennent toutes occulter la spécificité de l'enfant : elles

⁹ Sur ce point, on se reportera à l'analyse qu'effectuait, il y a presque un demi-siècle, la philosophe Hannah Arendt. Elle rappelait avec force que l'adulte a pour l'enfant « la responsabilité du monde » et que c'est précisément refuser de l'assumer que de cautionner de telles attitudes (cf. « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972).

¹⁰ Cf. le dernier chapitre de son ouvrage sur *Le Démariage*, intitulé « Les nouveaux droits de l'enfant » (*op. cit.*, p. 337 et sv.).

contribuent à conférer à sa parole une valeur qu'elle ne pouvait aucunement avoir auparavant, mais dès lors sans contrepartie aucune. On insistera en même temps sur le fait qu'elles invitent à prendre les problèmes de manière dichotomique, en termes de tout ou rien. De telle sorte qu'on assiste ici à un simple renversement de perspective : autant auparavant le statut de l'enfant supposait qu'il était hors de toute raison, autant dorénavant il la posséderait toute d'emblée. En d'autres termes encore, le fameux « discernement » dont le droit fait état et qui est censé produire, malgré l'imprécision de la notion, un effet de seuil ne constituerait plus aujourd'hui un problème. Nous tiendrons ici une telle analyse pour réductrice et dangereuse.

II) LE RAPPORT DE L'ENFANT AU DÉSIR

1) Des « compétences » précoces effectives

Quelles que soient les réserves que l'on peut émettre par rapport à l'interprétation à laquelle elles donnent lieu de la part de certains, ces diverses orientations qui ont conduit à modifier de manière très sensible la représentation de l'enfant se révèlent importantes dans la mesure où elles viennent porter un coup décisif, du moins dans le principe, à la psychologie génétique. Cette approche de l'enfant, qui datait des premières études le concernant au XIX^e siècle et qui s'avérait exclusive de toute autre forme d'analyse, ne le considérait *que* du point de vue de son développement ou de sa genèse. Ce faisant, elle ne pouvait rendre compte des productions de l'enfant, quelles qu'elles soient, que par comparaison avec celles de l'adulte, lequel représentait le but ultime du développement de l'enfant. Dès lors, dans une telle optique, les réalisations de l'enfant étaient toujours dévalorisées, puisqu'elles témoignaient à tout âge d'un écart, plus ou moins grand, par rapport à celles de l'adulte qui en représentent le véritable accomplissement. La notion de stade, empruntée en fait à l'embryologie du XIX^e siècle, constituait la notion principale d'une telle approche, corrélative de celle de développement. Il en résultait un « adultocentrisme » manifeste dans toutes les descriptions et analyses de l'enfant s'inspirant de cette méthode génétique. L'adultocentrisme doit être compris ici comme le fait, non pas de saisir les réalisations de l'enfant dans leur rapport à l'adulte, mais de ne pouvoir faire autrement et donc de s'inscrire *uniquement* dans cette comparaison, quoi qu'il en ait été des intentions affichées des chercheurs. Surtout, une telle approche psychogénétique ne pouvait concevoir la Raison, caractéristique spécifique de l'homme, que comme exclusivement adulte. On mesure par conséquent la rupture que les ouvertures diverses que nous avons résumées précédemment représentent par rapport à un tel héritage.

La théorie de la médiation de Jean Gagnepain avait toutefois rompu avec cette vision génétique de l'enfant bien avant que ces nouvelles approches s'imposent¹¹. Nous nous en tiendrons, à partir de maintenant, aux analyses que ce modèle permet de produire, dans la mesure où elles sont les seules aujourd'hui autorisant un dépassement des contradictions que la réflexion sur l'enfant génère, et notamment des réductions dichotomisantes sur lesquelles nous avons insisté. Le modèle de la médiation prend en fait acte de la complexité du fonctionnement de celui qu'on appelle un enfant et, du même coup, de la configuration particulière qu'il présente. Cette approche permet d'abord de montrer qu'effectivement, dans certains domaines de la vie psychique, celui qu'on désigne du terme d'enfant est pleinement un être de raison. Il n'est donc pas besoin d'attendre l'âge de 12 ans — sur lequel se rejoignent à peu près tous les psychogénétiens pour marquer une étape décisive du développement inaugurant en fin de compte la sortie de l'enfance — et encore moins celui de 14, voire de 16 ans — que les concepteurs des tests psychométriques d'intelligence désignent comme celui auquel le développement se termine — pour accorder à l'enfant un plein fonctionnement rationnel. Et ce plein fonctionnement rationnel — c'est cela l'important — va faire de lui, à ces plans du psychisme, un être qui ne se différencie nullement, dans les capacités qu'il affiche, de l'adulte. Explicitons cette affirmation, même si nous ne pouvons le faire ici que de manière très partielle et nécessairement résumée.

Il est facile de montrer que l'enfant est capable d'une abstraction *logique* dès l'âge de 18 mois - 2 ans. Ses fameuses « fautes » de langage en témoignent à travers les déclinaisons verbales non conventionnelles (comme dans « j'ai rendu » ou « j'ai appris ») et les processus de morphologisation tout aussi peu admissibles du point de vue de l'usage de la langue (comme dans « un conducteur », au lieu d'un conducteur ou « un glisseur » au lieu d'une luge) qu'il opère. Ces productions prouvent que l'enfant met en œuvre le principe dit de la « quatrième proportionnelle » (« rendu » est à « rendre » ce que « vendu » est à « vendre » et « glisseur » à « glisser » ce que « plongeur » est à « plonger »), principe éminemment logique et abstrait, puisqu'il suppose une mise en rapports implicite qui ne repose pas sur des caractéristiques immédiatement saisissables et certainement pas sur la fameuse imitation dont on a longtemps fait le seul fondement de l'apprentissage du langage chez l'enfant. Ces fautes ne sont pas aléatoires : elles sont régulières (c'est-à-dire fondées sur de la règle) et manifestent une « raison » qui est par conséquent logique. Au-delà de ces phénomènes observables dans le langage de l'enfant, on peut faire ressortir son parfait fonctionnement logique, aux conditions suivantes : ne pas avoir identifié logique et conformité à l'usage (l'enfant ayant effectivement à apprendre l'usage) ; comprendre

¹¹ La psychanalyse avait depuis longtemps permis de s'inscrire contre une telle approche développementale de l'enfant. Scindée en écoles différentes, elle s'est cependant souvent empêtrée dans des positions qui ne s'en distinguaient pas suffisamment.

qu'on peut être logique de différentes manières (et pas seulement comme l'adulte l'est, sachant que celui-ci attend de l'enfant qu'il le soit comme lui). En d'autres termes, il faut cesser de ne voir dans les productions de l'enfant que l'absence de conformité à l'usage de l'adulte dont elles témoignent.

Pendant longtemps, c'est pourtant cette approche qui a prévalu. Tous ceux qui travaillent dans le secteur médico-social ont été formés à partir des travaux de Jean Piaget, lequel est donc le grand théoricien de la psychologie de l'enfant développementale. Or cet auteur soutenait que l'enfant n'est pleinement logique qu'à partir de l'âge dit des « opérations formelles », c'est-à-dire à partir de 12 ans, soit à l'âge où il commence précisément à sortir de l'enfance pour entrer dans la période de la pré-adolescence et bientôt de l'adolescence. Jusqu'à 8 ans, l'enfant n'est capable, selon lui, que d'« opérations concrètes » et ne connaît donc pas l'abstraction. Suit une période qui va par conséquent jusqu'à 12 ans, où il commence à sortir de ce concret dans lequel il demeure jusque-là entièrement pris. La théorie de la médiation prend le contrepied d'une telle réflexion en montrant que non seulement l'enfant se révèle de très bonne heure un être de raison, mais qu'il fonctionne de ce point de vue à partir des mêmes processus que l'adulte. Par conséquent, il n'existe dans ce domaine aucune différence entre eux. S'il reste une différence (nous y reviendrons tout à l'heure), elle s'explique autrement, à partir d'autres processus. On mesure toutefois l'importance d'une telle découverte en ce qui concerne la question générale du poids à accorder à la parole de l'enfant : celui-ci est tout à fait capable de « discernement », au sens où il est capable d'opérations logiques d'identification et de distinction. Cependant, il faut le souligner, cette capacité n'épuise pas ce que le droit vise à désigner par ce terme.

Mais la surprise que provoque en nous une réflexion sur le fonctionnement de l'enfant dégagée de tout adultocentrisme ne s'arrête pas là. Non seulement l'enfant se révèle, dans le principe, aussi logique que l'adulte, mais il est également son égal, dans le principe toujours, dans le domaine de la *technique* et des processus qu'elle suppose. La proposition étonnera autant au premier abord, sinon plus encore. Ce n'est pas ici le lieu de développer une argumentation concernant ce domaine. Mais si l'on éprouve des difficultés à s'imaginer que l'enfant puisse être aussi technique que l'adulte, dans les processus que ce registre particulier de fonctionnement suppose, il n'est qu'à prendre des exemples dans des domaines auxquels, en tant qu'adultes, nous ne sommes pas nécessairement accoutumés, souvent parce qu'ils sont nouveaux. L'informatique est de ceux-là. Il est notoire, d'abord, que nombre d'adultes se sont mis à l'informatique avec l'aide de leurs enfants, qui, en la matière, s'y sont faits bien plus rapidement qu'eux. Il suffit, ensuite, de donner à un jeune enfant un ordinateur (pour peu, cependant, qu'il investisse dans ce domaine, ce qui n'est bien évidemment pas le cas de tous) pour le voir rapidement manipuler l'engin de telle manière que nous serons souvent bien vite dépassés. Dès l'âge de 2 ou 3 ans, un enfant peut se montrer ici tout à fait surprenant.

Mais que l'on regarde d'un peu plus près comment l'enfant s'en sort dans la manipulation de ses Legos ou de ses Kapla et l'on devra convenir qu'il n'a techniquement, du point de vue des processus mis en œuvre, rien à envier à l'adulte !

Certes, l'enfant a, en ce domaine comme dans celui de la logique, à apprendre les procédés élaborés par la société dans laquelle il s'inscrit ; en d'autres termes, il va hériter de façons de faire qui s'inscrivent dans une tradition. Sa capacité technique n'est pas en elle-même suffisante ; elle doit être mise en œuvre et exploitée dans un certain contexte social. Autrement dit, l'enfant apprendra à faire avec ses Lègos des maisons et des ponts tels qu'on les fabrique dans sa société, au même titre qu'il apprendra à manier une fourchette ou des baguettes et qu'il découvrira une certaine manière d'écrire. On ne peut attendre de l'enfant, encore une fois, qu'il ait emmagasiné d'emblée des usages qu'il doit découvrir, en partie par lui-même, mais surtout au fil des interactions avec son entourage. Mais l'apprentissage ne peut se faire chez lui, à une vitesse en fin de compte surprenante, que dans la mesure où il est techniquement, aussi bien que logiquement, complet du point de vue des processus requis. La psychologie génétique supposait que tout venait à l'enfant de l'expérience : elle méconnaissait dès lors le capital propre à l'homme, qu'il apporte avec lui en dehors de tout apprentissage, et qui constitue l'in-né (ce qui ne naît pas). Pour autant, ces capacités innées — nous allons y revenir — demeurent pures virtualités si elles ne sont pas exploitées dans un contexte qui est nécessairement social et qui donne lieu à ce qu'on appelle précisément des « apprentissages ».

Il existe un troisième registre dans lequel l'enfant manifeste une capacité qui, en son principe toujours, est équivalente à celle de l'adulte. Il s'agit de ce domaine particulièrement travaillé par les psychanalystes qui répond à la problématique de la satisfaction et de ce qu'ils désignent du terme de désir. Ils sont en effet les premiers à avoir montré que, de ce point de vue, l'enfant ne fonctionne pas autrement que l'adulte en ce sens qu'il se confronte aux mêmes aléas que lui dans la recherche de la satisfaction et met en œuvre les mêmes processus. Dans la terminologie freudienne, il s'agit de reconnaître que l'enfant participe, au même titre que l'adulte, du processus du « refoulement » ou, dans les termes de Jacques Lacan, qu'il connaît, comme lui, le « manque »¹². Jean Gagnepain, de son côté, insistera sur le fait qu'il ne peut demeurer dans la satisfaction immédiate et qu'il doit prendre une distance par rapport à ce que ses pulsions provoquent en lui : l'enfant introduit donc paradoxalement, comme l'adulte, de *l'abstinence* dans la recherche d'une satisfaction qui se révélera du même coup d'une tout autre portée. Cela fonde son comportement *éthique*. Par conséquent, nous pouvons

¹² On comprend dès lors que Françoise Dolto puisse soutenir, à l'instar de tous les psychanalystes travaillant avec des enfants, qu'une psychanalyse est de ce point de vue possible avec un enfant au même titre qu'avec un adulte. Toutefois, *d'un autre point de vue* sur lequel nous aurons à revenir, elle ne se passe jamais comme avec l'adulte : on n'allonge pas un enfant sur le divan et on lui propose d'autres supports que le seul langage (du dessin, des figurines, des jeux, de la pâte à modeler, etc.)

soutenir que l'enfant participe non seulement de la raison logique, mais également de la raison technique, et enfin de la raison éthique¹³. Cette dernière capacité¹⁴ nous intéresse plus particulièrement dans la réflexion que nous menons ici sur la parole de l'enfant ; elle mérite que nous nous y arrêtions un moment.

2) L'importance du désir

Il faut reconnaître aux psychanalystes d'avoir sensibilisé tous ceux qui ont affaire à des enfants, parents ou professionnels, à l'importance chez eux de la problématique du désir. Sans nul doute savait-on déjà avant eux que cette dimension était loin d'être négligeable, mais on ne lui conférait pas la place importante qu'elle a prise depuis. Les pédagogues avaient depuis longtemps compris que l'apprentissage se faisait d'autant mieux chez l'enfant qu'il se déroulait dans des conditions où il en retirait du plaisir. Il pouvait néanmoins sembler qu'on cherchait bien souvent à faire passer les apprentissages quoi qu'il en fût des conditions dans lesquelles ils s'inscrivaient. Les psychanalystes ont d'une certaine façon montré que Nietzsche avait raison lorsqu'il prônait un « gai savoir », c'est-à-dire un savoir qui trouve son support le plus puissant dans le plaisir qu'il apporte. Mais les psychanalystes, et l'ensemble des psychologues cliniciens derrière eux, ont en même temps mis en évidence l'importance des inhibitions intellectuelles, c'est-à-dire de ces situations dans lesquelles l'enfant a des possibilités intrinsèques indéniables, qu'il se montre cependant incapable d'exploiter : tout nouvel apprentissage supposant la perte des repères qu'il se donnait jusque-là et générant une éventuelle angoisse, l'enfant, dans ce cas, préfère inconsciemment rester sur ses acquis et s'interdit tout bonnement de savoir autre chose que ce qu'il sait déjà. Ces situations sont somme toute assez fréquentes dans le cadre scolaire, déconcertant les professionnels qui ont précisément pour mission de faire apprendre à l'enfant.

Ces processus sont toutefois observables chez l'enfant au même titre que chez l'adulte. Tel est l'apport essentiel de la psychanalyse, mais également de la théorie de la médiation de Jean Gagnepain. Le désir de l'homme a pour caractéristique essentielle l'abstinence, avons-nous soutenu, c'est-à-dire une forme de dégageant de la pente naturelle qui conduit à assouvir directement ses pulsions, dans une relation immédiate à la satisfaction. Cette distance que l'homme introduit dans son rapport au plaisir semble au premier abord tout à fait paradoxale ; elle est pourtant le gage de l'octroi d'une satisfaction d'un autre ordre, d'une autre qualité si l'on veut, en même temps qu'elle permet au désir de perdurer (dès lors que, marqué par une forme d'abstinence, il n'est

¹³ Pour un approfondissement de ces questions, cf. Quantel J.-C., *L'enfant, op. cit.* et pour une approche résumée « Penser la différence de l'enfant », *Le Débat*, 132, nov. - déc. 2004, p. 5-26.

¹⁴ Le terme de « capacité » nous paraît préférable à celui de « compétence », qui est surtout employé par les tenants d'un innéisme qui tend à occulter la dimension sociale des apprentissages.

jamais pleinement assouvi et continue de réclamer sa satisfaction) et de ne cesser de s'investir dans des situations diverses. Jean Gagnepain place ici conceptuellement dans son modèle le « droit », non pas au sens juridique du terme, mais au sens éthique de ce qui permet à l'homme de se faire « droit à », de s'autoriser au prix d'une exigence qu'il se pose à lui-même indépendamment des contraintes que la société ne cesse de lui opposer. Dès lors, ce qui conduit à la satisfaction est aussi dans le même temps ce qui est susceptible d'apporter du déplaisir, en raison même des limites que l'homme s'impose à lui-même¹⁵. Aussi bien, l'enfant connaît d'emblée, comme l'adulte, l'importance de l'attente et son corolaire fréquent la déception, mais également le prix du mérite, ainsi que le doute et la culpabilité qui s'y trouvent en fin de compte liés.

En d'autres termes, l'enfant connaît en tant qu'homme la *souffrance* (à ne pas confondre avec la douleur physique) et cette souffrance doit être prise en compte. Qu'il éprouve par exemple une pesante culpabilité par moments, nombre de situations nous le prouvent. Nous savons même qu'un enfant peut, pour des raisons sur lesquelles il nous faudra revenir — et qui tiennent précisément à son statut particulier —, endosser celle de son agresseur alors qu'il est paradoxalement l'objet de ses sévices, ce qui n'est pas sans nous surprendre fortement. De ce point de vue, en tout cas, sa parole compte et doit être recueillie ; elle ne saurait être éludée, ni même par conséquent dévaluée. On ne peut que refuser une orientation qui ne lui accordait strictement aucun poids.

Toutefois, cette importance du registre du désir est tellement entrée dans les mentalités qu'elle en est venue pour beaucoup à éclipser toute autre dimension de la parole de l'enfant et, plus largement, de son fonctionnement. Plus encore, le succès de cette nouvelle orientation a conduit à une étonnante déformation du message original (qui a connu au demeurant quelques précédents dans les années 1960) : on en est arrivé à prôner un épanouissement de l'homme, et donc de l'enfant, qui supposerait l'élimination de toute contrainte, mais également de toute exigence, comme s'il était possible de parvenir à une pleine et totale satisfaction sans avoir à faire avec cette abstinence dont nous avons rappelé qu'elle se situe au fondement même du désir de l'homme. Nous ne prendrons ici qu'un seul exemple : une enquête réalisée en décembre 2003 pour le compte de l'Éducation Nationale visant à faire ressortir les représentations de « l'école idéale » chez les parents et les enseignants aboutissait à des résultats surprenants. Les parents, notamment, s'accordent sur les points suivants : il ne devrait pas s'agir de mettre son enfant à l'école pour qu'il apprenne, mais pour que, d'abord, il s'épanouisse ; corrélativement, toute « contrainte devient insupportable », se trouvant

¹⁵ Ce sont ces limites qui, poussées à l'extrême et versant dans la pathologie, rendent compte des inhibitions évoquées ci-dessus, c'est-à-dire des « blocages » de tous ordres que l'on pourra observer. Inversement, les formes pathologiques de « dépendance » sont d'abord des dépendances par rapport à ses propres pulsions et non par rapport à l'objet de satisfaction recherché : elles témoignent d'une incapacité à introduire *en soi* de l'abstinence.

assimilée à une violence faite à l'enfant et à un « mépris castrateur »¹⁶. Tels sont les objectifs que devrait s'assigner l'école et en fin de compte la société en général : il faut que l'enfant s'épanouisse en dehors de toute contrainte. Sans nul doute est-ce là un effet pervers de cette importance accordée par notre société actuelle à la dimension du désir, à l'exclusion de toute autre dimension.

III) LE RAPPORT DE L'ENFANT AU SOCIAL

Au point où nous en sommes de notre réflexion, il pourrait sembler que nous nous sommes finalement en parfait accord avec ceux qui, se reconnaissant dans l'un des trois mots d'ordre énumérés ci-dessus, soulignent les capacités de l'enfant et refusent de lui conférer un statut particulier. Telle n'est pourtant pas la position que nous allons défendre. Nous allons à présent marquer la spécificité enfantine. La condition pour y parvenir est de rompre, nous l'avons dit, avec une position dichotomique qui oblige à choisir entre, d'une part, l'affirmation de compétences chez l'enfant qui aurait pour corolaire le refus de toute particularité enfantine, et, d'autre part, l'affirmation d'une spécificité enfantine qui dénierait à l'enfant toute participation à la raison avant qu'il ne soit précisément sorti de l'enfance. Cette spécificité de l'enfant sur laquelle nous allons dorénavant nous étendre se situe dans le rapport qu'il entretient avec la dimension du social.

1) L'enfant dans l'apprentissage de la loi

Le premier argument à opposer à ceux qui dénie toute particularité enfantine est le suivant : on ne connaît pas de société dans laquelle il n'existerait pas — ou il n'aurait pas existé — de statut particulier fait à l'enfant. Certes, l'enfant est une création sociale relative et variable ; il n'est pas question d'y revenir. En d'autres termes, il existe autant d'enfants qu'il est de sociétés différentes, à travers les âges, l'espace ou les milieux sociaux. Mais il n'en résulte pas qu'on serait incapable d'observer un statut enfantin spécifique : quelle que soit la variabilité de la condition faite à l'enfant, que nous relatent aussi bien les historiens que les ethnologues ou les sociologues, dans toute communauté on relève une limite posée entre une période qualifiant l'enfance et une autre période où, sorti précisément de l'enfance, l'homme contribue et participe pleinement à la société. Chaque société, dont la nôtre bien évidemment, règle différemment la question de ce seuil entre l'enfance et la sortie de l'enfance. Certaines sociétés, on le sait depuis très longtemps, mettent en place des rites d'initiation, qui permettent de faire passer quasiment du jour au lendemain celui qui était jusque-là un

¹⁶ Cf. « Les attentes des parents vis-à-vis de l'institution scolaire », *Le Débat*, 132, nov. - déc. 2004, p. 90-97).

enfant au statut de nouveau membre de la société. Ces rites, qui peuvent prendre des formes très différentes et se dérouler à des âges divers (toujours néanmoins autour de la puberté physiologique), ont pour fonction de faire « mourir à l'enfance » le nouveau postulant au social ; ils fondent une « renaissance », en l'occurrence la véritable naissance au social, à son propre compte si l'on peut dire.

Nos sociétés occidentales « évoluées » et « plus complexes », comme on a coutume de le dire, ne connaissent plus ces pratiques et ont œuvré à l'élimination de quasiment tous les rites sociaux qui pouvaient encore exister. Elles ont instauré ce qu'on appelle « l'adolescence ». Celle-ci est une pure création sociale. Il nous vient d'Amérique, aujourd'hui, une nouvelle orientation selon laquelle l'adolescence existerait bien comme problématique générale, dans la mesure où elle serait inscrite dans les processus cérébraux. C'est là confondre le registre de la puberté physiologique et des transformations qu'elle entraîne avec celui de la façon dont une société s'accommode de ces transformations et les prend en compte. L'adolescence ne constitue nullement une phase naturelle du développement par laquelle tout être humain devrait passer ; elle répond à une certaine forme d'organisation de la société. Il n'en demeure pas moins que l'adolescence constitue une des figures que les sociétés ont instaurées pour marquer la coupure entre l'enfance et l'état d'adulte. L'adolescence est particulière en ceci qu'elle fait durer le passage et l'étale sur des années. L'adolescent est du coup quelqu'un qui n'est plus un enfant du point de vue anthropologique, mais qui, dans la forme politique (au sens premier du terme) que prend la société dans laquelle il va devoir s'insérer, continue à être considéré comme un enfant. À cet égard, il est particulièrement important de noter que c'est faire violence à l'adolescent de continuer à le traiter comme un enfant qu'il n'est plus.

Légalement, l'adolescent est considéré comme un mineur, mais anthropologiquement il n'est plus un enfant, dans la mesure où il est intrinsèquement capable de nouer des liens sociaux, à la fois dans le cadre d'une alliance qui peut prendre différentes formes et dans le cadre d'une participation à la répartition des métiers à laquelle procède sa société. Capable d'exercer une capacité dont il dispose, contrairement à l'enfant, il n'a en fait pas le droit de la mettre en œuvre (sauf avec ses pairs, dans un cadre limité) ; sa société en diffère « pour son bien » l'exercice. Pour autant, il est sorti de l'enfance¹⁷. Qu'est-ce qui, dès lors, spécifie l'enfance, comme notion générale, donc anthropologique ?

Nous soutiendrons d'abord que l'enfant demeure dans l'apprentissage de la loi, au sens général, et donc pas simplement juridique, du terme. Juridiquement, « nul n'est censé ignorer la loi », alors qu'il faut des hommes de loi pour s'y retrouver dans le dédale des dispositions légales que nos sociétés ont édictées. Anthropologiquement, la

¹⁷ Pour un recul plus général sur cette question de l'adolescence et de ses enjeux, cf. Quentel J.-C., « L'adolescence et ses fondements anthropologiques », *Comprendre*, 5, 2004, p. 25-41, P.U.F.

formulation prend une toute autre portée : tout homme pose de la Loi, au sens où il porte en lui, sauf pathologie, la capacité d'en produire. Cette Loi-là s'écrit dès lors avec un grand L, puisqu'elle renvoie à un principe, celui-là même qui permet de produire *des* lois. Personne n'est à cet égard en dehors de la Loi ; chacun est anthropologiquement « co-auteur » de la Loi, soutiendra Jean Gagnepain. Il est pour le reste évident que nous déléguons cette capacité à d'autres, qui votent les lois pour nous et veillent par ailleurs à leur application. En d'autres termes encore, chacun d'entre nous porte en lui la société ; elle ne nous est pas extérieure, même si, éventuellement, nous n'adhérons pas à telle façon de fonctionner mise en place par notre société. Que chacun porte en soi la société constitue une affirmation refusée par beaucoup qui voient toujours la société comme extérieure à l'individu, qu'elle ne fait dès lors que contraindre. Or il faut être en mesure d'expliquer la capacité même de l'homme de poser de la Loi ; il la porte nécessairement en lui comme principe, sachant qu'elle va prendre des formes conventionnelles diverses et donc donner lieu à négociations¹⁸.

Précisément, l'enfant n'est pas encore producteur de la Loi ; il ne fait que s'en *imprégner*. En d'autres termes, il demeure dans l'apprentissage de la loi et plus généralement des usages sociaux en vigueur dans sa société. C'est à ce processus d'imprégnation que répond la notion de « socialisation », à laquelle recourent aussi bien les psychologues que les sociologues. Là où Jean Gagnepain insiste sur la notion d'imprégnation, Pierre Bourdieu, sociologue, en appelle à la notion d'« habitus » : dans les deux cas, il s'agit d'abord et avant tout d'une inculcation des usages par l'enfant, inculcation qui ne suppose aucune contestation. L'enfant, tant qu'il est enfant, ne peut en effet contester les usages de l'adulte. Bien évidemment, il va pouvoir réagir et présenter des comportements « opposants » : il teste régulièrement l'adulte et sait parfaitement utiliser les éventuelles divergences entre les adultes. Il cherchera à obtenir avec l'un ce que l'autre lui a refusé. Il n'en demeure pas moins qu'il est incapable de contester foncièrement la loi dont il s'imprègne. Tester (les limites que lui oppose l'adulte — au nom d'une satisfaction visée) n'est pas contester (une loi, dans son statut même de loi — à laquelle on pourrait dès lors opposer une autre). En d'autres termes, l'enfant n'est pas en mesure de relativiser la loi et les usages auxquels on le soumet, contrairement à l'adolescent qui en a saisi le caractère foncièrement arbitraire. Pour l'enfant, la loi demeure la loi avec un grand L, au sens où cette fois elle ne se discute pas dans ce qui la fonde comme loi : pour lui, il n'y en a jamais qu'une, celle qu'il connaît.

¹⁸ C'est en ce sens que la Loi pourrait être dite « naturelle » ; elle fait partie de la « nature » même de l'homme, « nature » qui lui permet en l'occurrence de produire de la *culture*, c'est-à-dire ici du social. Car la capacité de poser de la Loi est une capacité proprement humaine, qui lui permet de sortir de son être de nature. Autre possibilité, à laquelle beaucoup se sont arrêtés, la Loi serait d'origine transcendante ; dans un tel cas, elle échappe à l'homme qui n'en est plus le producteur. Cette dernière solution exclut la possibilité même de la comprendre à partir des sciences humaines. Nous touchons là à des questions depuis longtemps débattues, à la fois par les philosophes et par les juristes.

L'enfant essayera de jouer sur la plus ou moins grande fermeté dont fait preuve l'adulte face à lui ; il cherchera à voir s'il est capable de maintenir ses positions. Telle est du reste la vraie source de l'autorité : « Si vous voulez avoir de l'ascendant, lançait en 1911 aux instituteurs et aux parents Binet — créateur des tests psychométriques d'intelligence —, commencez par faire votre propre éducation, tâchez d'acquérir un caractère, et le reste ira tout seul »¹⁹. C'est en effet la portée du « non » qu'on lui oppose que l'enfant sonde alors, parfaitement capable qu'il est d'y avoir entendu la possibilité de sa transformation en un « oui »²⁰. Il n'est en revanche aucunement travaillé par la contingence de cette loi que lui oppose l'adulte, ni, plus largement, des usages dont il s'imprègne ; l'adolescent, lui, l'est, et c'est cela qui le distingue de l'enfant qu'il était encore naguère. L'adolescent sait que ces usages-là pourraient être autres qu'ils ne sont, non pas parce qu'il pourrait parvenir à faire pression sur l'adulte pour qu'il cède enfin à son désir comme c'est le cas de l'enfant (ce fonctionnement-là n'étant toutefois pas exclu non plus chez lui. Il y fera également appel), mais parce qu'ils lui apparaissent dorénavant comme variables et non généralisables. « Co-producteur » de la loi en son principe, il en éprouve à présent *en lui-même* le caractère relatif, ce qui ne l'empêchera pas, bien au contraire, de s'enflammer pour des causes d'autant plus importantes à ses yeux qu'elles seront précisément minoritaires ou méconnues.

2) Les caractéristiques générales de l'enfance

La caractéristique la plus générale de l'enfance, comprise dans sa dimension spécifique, est sans nul doute cette absence de relativisation dans tout ce qui touche au social et aux usages. L'enfant adhère en quelque sorte au milieu dans lequel il vit, sans distance aucune²¹. Le monde dans lequel il s'inscrit lui apparaît comme LE monde ; il n'en est pas d'autre possible pour lui, même si, en grandissant, il se confronte à des usages différents, à l'école d'abord, mais aussi chez les petits camarades ou dans la famille élargie (ou dans les cas de séparation de ses parents). L'enfant *universalise* les usages qui lui sont inculqués. Certes, l'adulte a spontanément tendance à en faire autant, mais il doit sans cesse tenir compte du fait que ses usages n'existent que parmi d'autres qui, régulièrement, le surprendront. Cette universalisation à laquelle procède l'enfant a été depuis longtemps soulignée par les chercheurs s'intéressant à l'enfance. Piaget a cherché à en rendre compte à travers la notion d'« égocentrisme » : l'enfant se révèle égocentrique, disait-il, dans la mesure où il rapporte tout à lui et ne connaît que son monde. Cependant, alors qu'il en avait fait un concept central dans son modèle, Piaget a

¹⁹ *Les idées modernes chez les enfants*, Paris, Flammarion, 1973, coll. Champs, p. 258.

²⁰ « Les enfants sont malins ; ils ont bien vite fait de juger leur homme », poursuit Binet (idem).

²¹ Les réactions de l'enfant en cas de séparation de ses parents ne manquent ainsi jamais de surprendre, notamment dans les moments où il change de parent et donc d'hébergement : il paraît établir des cloisons étanches entre ses lieux de vie (d'autant plus étanches qu'il est jeune), ce qui n'est pas du tout le cas de l'adolescent.

dû le retirer sous la pression des critiques insistant sur le fait qu'il était inapproprié (l'enfant ne pouvant se constituer, à proprement parler, un Ego), pour lui substituer en fin de compte celui de « décentration » qui a la même portée : l'enfant ne parvient pas à se décentrer ; plus exactement, il ne se décentre pour Piaget que progressivement.

En d'autres termes encore, l'enfant *naturalise* les usages dont il s'imprègne ; il en fait une réalité ancrée dans la nature des choses et par conséquent non-relativisable. Aussi bien, jusqu'à une époque récente, le sociologue s'est-il toujours méfié de l'enfant, les fondements mêmes de sa discipline le conduisant à refuser toute forme de naturalisation : faire appel à des processus naturels revient en effet à occulter les processus sociaux qui rendent compte de tout échange et de tout usage. Le fondateur de la sociologie française, Émile Durkheim, voyait ainsi en l'enfant un « traditionaliste », autrement dit un conservateur incapable de mettre en question les usages et d'en relativiser la portée ; il en faisait encore un « misonéiste », c'est-à-dire quelqu'un qui ne peut aucunement faire avec le changement. Freud, de son côté, et dans un autre domaine des sciences humaines, avait parfaitement perçu la dimension de « répétition » en œuvre chez l'enfant : il s'étonnait du fait que celui-ci puisse trouver sa satisfaction dans la répétition, là où l'adulte réclame rapidement du changement sous peine de ne plus pouvoir investir la situation à laquelle il se trouve confronté. Chacun s'accordait en fait, jusqu'à une époque récente, pour particulariser l'enfant dans son rapport au social à travers ces différentes dimensions d'une impossible relativisation. Le fait qu'on ait mis depuis l'accent sur des capacités autres de l'enfant, notamment donc dans tout ce qui touche son rapport à la satisfaction, n'a pas pour autant conduit à effacer ces caractéristiques liées au registre du social.

Toutefois, l'enfant se montre capable d'une certaine adaptation ; sinon il n'évoluerait pas et ne ferait aucun apprentissage. En fait, tout apprentissage suppose un savant dosage entre le nouveau et le familier, entre ce qui n'était pas encore connu et ce qui l'était déjà, à quoi on peut justement rapporter d'une manière ou d'une autre le nouveau. Mais quoi qu'il en soit des apprentissages qu'il se montre capable d'effectuer, l'enfant « colle » à la situation dans laquelle il se trouve et ne peut réellement s'en distancier, dans la mesure où il n'a rien d'autre à lui opposer. Il se trouve, socialement toujours, totalement assujéti à la situation. De multiples exemples pourraient ici étayer cette thèse. On se contentera ici de souligner la « naïveté » de l'enfant sur laquelle nombre d'observateurs, dont le créateur de la psychanalyse, ont insisté. L'enfant est naïf, dira Freud, de ne pas connaître un certain nombre d'inhibitions, entendons ici des limitations qu'il se donne dans la relation à autrui : il est en fait celui qui ne sait pas « se tenir » socialement, celui qui, peut-on dire, met régulièrement « les pieds dans le plat ». Il ne sait pas socialement ce qu'il fait, soutiendra de son côté le philosophe

Jankélévitch : il est le gaffeur par excellence, « le génie de la maladresse »²², celui qui ne peut pas faire avec les arrangements du malentendu qui fondent quotidiennement la relation sociale. Cette naïveté nous fait fréquemment rire, car elle nous révèle cette immédiateté dans les rapports humains dont nous ne cessons socialement de nous distancier ; parfois elle nous met aussi mal à l'aise, lorsque l'enfant nous implique malgré lui et dévoile ce qui devait rester de l'ordre du privé.

Une autre façon d'évoquer cette absence de relativisation qu'on observe statutairement chez l'enfant consiste à dire qu'il a toujours besoin d'un *garant*. Ce besoin se manifeste, certes, différemment selon les âges et selon les sociétés, mais il est constamment présent. On l'observe notamment dans cette forte croyance de l'enfant selon laquelle l'adulte aurait en fin de compte réponse à tout : il s'imagine que celui-ci sait tout, même si, en grandissant, il vient interroger les limites de ce savoir absolu qu'il lui prête, jusqu'à ce que, à l'entrée dans l'adolescence, il en ait totalement fini avec cette croyance et destitue l'adulte de ce piédestal où il l'a jusque-là placé. Chez l'enfant jeune, cette nécessité de trouver chez l'adulte un garant qu'il auréole d'une forme de toute-puissance va jusqu'à le faire s'imaginer — le processus est bien connu des analystes de l'enfance — que l'adulte lit dans ses pensées. L'enfant doit en fait pouvoir trouver chez l'adulte — et d'abord chez ses parents — l'assurance d'un appui²³. Et lorsque cet appui n'est pas suffisant, voire lorsqu'il manque totalement, on assiste chez l'enfant à des phénomènes d'« adultisation » des plus inquiétants : l'enfant se sert, pour s'en sortir, des capacités dont il dispose par ailleurs, mais il se fait du même coup voler son enfance. Tout ceci rend compte notamment de ces réactions qui nous étonnent dans les cas de maltraitance : l'enfant tient toujours autant à son parent (si c'est lui qui l'a maltraité) pour des raisons qui ne sont pas simplement affectives. Même lorsque son parent s'est montré insécurisant à son égard, voire maltraitant, l'enfant continue d'avoir besoin de lui. Il ne peut supporter de le voir en difficulté, et donc, a fortiori, de contribuer à le mettre dans une telle situation.

Cette absence de relativisation permet à présent de comprendre la raison de cet étrange phénomène auquel nous assistons lorsque l'enfant est victime de sévices, phénomène qui le voit endosser la culpabilité de l'adulte agresseur. Capable de culpabilité, il ne peut en revanche faire la part de ce qu'il a à *assumer en personne* et de ce qui relève de son agresseur. La situation génère une culpabilité qu'il vient éprouver, parce qu'elle ne peut être véritablement attribuée : *qui* est véritablement l'auteur de

²² Jankélévitch V., *Le Je-ne-sais quoi et le Presque-rien*, t. 2 *La méconnaissance. Le malentendu*, Paris, Seuil, 1980, p. 228. « Seule la mort peut sur ce point rivaliser avec l'enfant, va jusqu'à dire Jankélévitch, car elle est l'*intervention* pure, l'intrusion d'un événement absolument étranger à toutes les circonstances de la vie et sans relation avec elles » (*id.*, p. 229). Enfant et mort représentent en résumé la disparition, la négation même du contrat social.

²³ Et donc de repères : les psychologues ont raison d'y insister. Et indéniablement, plus l'enfant est jeune, plus il a besoin de repères.

l'acte, *qui* l'assume, et du coup *qui* culpabilise ? Telle est la question qui se pose implicitement pour l'enfant, là où l'adulte fera en principe le tri et saura distribuer les responsabilités. On comprend également que l'enfant ait besoin de ne pas ressentir de trop fortes dissensions entre les adultes qui s'occupent de lui ; dans ces moments-là, il risque fort de se trouver pris, comme beaucoup d'auteurs l'ont souligné, dans des conflits de loyauté. Cela vaut à l'intérieur de la famille bien évidemment, notamment dans les situations de séparation de ses parents qui nous intéressent plus particulièrement ici, mais aussi entre sa famille et des professionnels. Si l'enfant n'est pas en mesure de choisir, ce n'est pas pour des raisons qui tiennent à la structuration de son désir, mais à son affirmation dans la relation, autrement dit encore à la prise de responsabilité que de telles situations impliquent.

En d'autres termes encore, l'enfant ne saurait être anthropologiquement *responsable*. Quelqu'un est toujours responsable de lui, et pas seulement au sens juridique du terme. Juridiquement, la responsabilité peut varier selon les époques et selon les sociétés ; anthropologiquement, il n'en va pas de même, puisque c'est la limite entre l'état d'enfance et la sortie de l'enfance qui se trouve alors en jeu, quoi qu'il en soit de la façon dont elle se trouve politiquement gérée en tel lieu ou à telle époque. Que l'enfant se définisse par son impossibilité à endosser anthropologiquement le principe même de la responsabilité n'empêche bien évidemment pas de continuer à lui conférer éducativement des « responsabilités ». Toutefois, celles-ci seront toujours de « petites » responsabilités, comme on dit alors, et surtout elles sont nécessairement données sous surveillance, sous la garantie de l'adulte. On comprend dès lors à quel point les mots d'ordre évoqués précédemment se révèlent dangereux s'ils en viennent à laisser penser que l'enfant pourrait se soustraire à la responsabilité de l'adulte et serait déjà capable d'en assumer le principe à son propre compte. Une telle position revient effectivement, comme l'a souligné Hannah Arendt, à justifier théoriquement chez l'adulte une démission qui n'est pas sans effets dommageables sur l'enfant. Pour le dire autrement encore, l'enfant ne peut être considéré, au sens étymologique du terme, comme un être *autonome*, même si tout projet éducatif vise son autonomisation : être autonome, étymologiquement, revient à être capable de se donner à soi-même sa propre loi²⁴, ce dont l'enfant n'est précisément pas capable tant qu'il demeure enfant.

²⁴ « Se donner à soi-même sa propre loi » suppose du même coup de s'ouvrir à la négociation, puisque l'opération se joue en chaque homme accédant au principe du social. En d'autres termes, être capable de responsabilité revient à s'ouvrir à la nécessité du contrat social. On soulignera d'ailleurs qu'au sens anthropologique du terme, l'enfant n'est pas capable de passer contrat. Nombre de pratiques éducatives ou rééducatives prétendent pourtant aujourd'hui lui en faire assumer un...

CONCLUSION

À l'issue d'une telle analyse, qu'en est-il de la parole de l'enfant et du poids qu'il est possible de lui accorder ? La réponse devient claire si l'on rompt avec une argumentation dichotomique et si l'on admet de dissocier des registres différents de fonctionnement chez l'homme, et plus particulièrement donc chez l'enfant. Du point de vue de *l'expression* qu'elle vise, la parole de l'enfant ne présente dans son principe aucune particularité et elle est par conséquent à prendre en compte au même titre que celle d'un adulte. Elle témoigne également bien de ses désirs profonds que de ses craintes et de ses angoisses. Elle traduit aussi, dans les cas qui nous intéressent, une fréquente souffrance qui n'est pas moindre que celle que l'adulte peut éprouver. À cet égard, donc, il n'est plus possible de continuer à faire comme si la parole de l'enfant n'avait aucun poids et comme si elle ne pouvait être prise en compte. Le mouvement auquel on assiste, qui va en ce sens, est donc fondé en théorie et parfaitement légitime ; il serait dommageable pour l'enfant qu'on assiste à un retour en arrière du fait d'erreurs commises à un autre niveau que celui-là. Peut-on toutefois en rester à ce point de vue ? La réponse est négative. En demeurer à cette approche de la parole de l'enfant se révèle profondément réducteur et entraîne des conséquences qui peuvent être dommageables pour l'enfant, mais également pour son entourage. Ceux qui se veulent les défenseurs des enfants soutiennent souvent aujourd'hui un tel point de vue exclusif : il est en partie fondé — nous venons d'y insister — et il se révèle généreux, donc fortement soutenable ; il n'en est pas moins dangereux.

Car, d'un autre point de vue, la parole de l'enfant se révèle particulière, en ce sens qu'elle ne peut être socialement assumée. C'est l'aspect qui a retenu auparavant de manière quasi exclusive les pédagogues, et surtout les juristes. Le droit n'accordait aucun poids à la parole de l'enfant parce qu'on ne pouvait *socialement* lui accorder crédit ; c'est de ce point de vue qu'elle ne témoignait pas d'un discernement, c'est-à-dire d'un jugement réellement assumé. On peut aujourd'hui contester cette vision de l'enfant et de sa parole dans la mesure où elle est unilatérale et assurément réductrice. Mais elle n'était pas sans fondement et la particularité du statut de l'enfant — qu'on peut aujourd'hui d'autant mieux démontrer qu'elle tranche avec les autres capacités dont il fait preuve — vient conforter une telle attitude à son égard. On la comprend d'autant plus que le droit met d'abord en avant la notion de responsabilité, celle-là même qui anthropologiquement fait problème chez l'enfant. Une inversion radicale de ce point de vue, sous prétexte qu'il occulte la dimension d'expression que la parole de l'enfant comporte aussi, conduirait à des aberrations. Dans sa visée de recueil de la parole de l'enfant, la justice doit avoir constamment en tête son impossibilité à l'assumer en personne ; en revanche, elle ne devrait pas traiter celle de l'adolescent de la même manière, même si celui-ci demeure un mineur aux yeux de la loi. L'enfant est

anthropologiquement enfant et légalement mineur, alors que l'adolescent est légalement mineur, mais anthropologiquement pleinement un homme²⁵.

Aujourd'hui, la valeur d'expression de la parole de l'enfant l'emporte donc sur sa valeur sociale. À vrai dire, elle n'était pas totalement occultée à l'époque précédente, mais on s'en tenait à sa dimension fantasmatique ; on relevait surtout la composante fabulatoire qu'elle comporte. Or, l'enfant ne fantasme probablement pas plus son monde que ne le fait l'adulte ; il ne fabule pas davantage que lui, contrairement à ce que nous pourrions penser (à ce qu'en fait il nous plaît de penser). Toutefois, cette appréhension du monde qui s'opère chez lui à partir de la structuration de son désir ne se trouve pas contrebalancée par une vision responsable qui en freinerait l'expression. « L'enfant n'est pas dans le réel », entend-on dire fréquemment. En fait, ce qui est pour chacun d'entre nous « le réel » n'échappe pas à la structuration de notre désir : nous y projetons nécessairement ce que nous voudrions y trouver, mais nous sommes en même temps capables de tenir compte de qui nous est opposé par la réalité à laquelle nous nous confrontons. L'enfant fonctionne de la même manière que l'adulte de ce point de vue et il se heurte également à ce que Freud appelait un « principe de réalité »²⁶. S'il semble ne pas être dans le réel, ce n'est donc pas pour cette raison : c'est le réel du social, et lui seul, qui lui fait problème. Ce réel-là, qui oblige à la négociation, résulte de la confrontation à l'altérité de l'autre, donc en même temps de l'assomption de sa propre altérité et de sa propre parole. On peut en fait soutenir que, socialement, l'enfant demeure toujours un être exclusivement « sous influence ».

Il n'est sans doute pas facile de tenir compte de ces deux dimensions de la parole de l'enfant à la fois. Ce n'est pourtant qu'à cette condition que cette parole sera réellement prise en compte et qu'on se garantira de toutes les formes d'abus auxquels une approche unilatérale peut donner lieu. Le fameux procès d'Outreau, qui a conduit à

²⁵ Une telle analyse ne cautionne pas pour autant les transformations déjà engagées dans la justice des mineurs. L'ordonnance de février 1945 sur la délinquance juvénile privilégiait la protection des mineurs. Comme le souligne Dominique Youf, la modification apportée par la loi du 9 septembre 2002 en change la philosophie profonde et assimile de plus en plus le jeune délinquant au majeur. Pour autant, l'adolescent délinquant ne bénéficie pas des droits que le statut de majeur viendrait lui octroyer. Il n'existe donc pas de réflexion d'ensemble sur ces questions. « La plus grande confusion règne aujourd'hui dans le domaine de la protection de l'enfant », résume D. Youf, mais un mouvement assez net de différenciation entre l'enfant et l'adolescent se dessine : « Le premier émerge comme être souffrant, capable de s'exprimer sur cette souffrance, le second comme pouvant assumer des responsabilités » (« Enfance victime, enfance coupable. Les métamorphoses de la protection de l'enfance », *Le Débat*, 132, nov. - déc. 2004, p. 221 et 224). En d'autres termes, autant on méconnaît la spécificité du rapport de l'enfant au social, autant on dénie à l'adolescent l'expression de sa souffrance dans une société qui lui confisque ses droits.

²⁶ Contrairement à ce que l'on pourrait spontanément penser, le principe de réalité, qui s'oppose au « principe du plaisir », n'est pas réductible au social : il constitue un point de butée qui ne prend pas nécessairement la forme d'une contrainte sociale. Pour le dire autrement, les impératifs du type « je ne pourrai avoir » (ce que pourtant j'aimerais bien obtenir) ou « je ne dois pas » (faire ce qu'il me plairait bien de réaliser) ne trouvent pas leur fondement dans le social. Le fonctionnement éthique, qui suppose la prise en compte de ce principe de réalité, ne résulte pas d'une obligation sociale. Cf. Gagnepain J., *op. cit.* et Quentel J.-C., *Le parent, op. cit.*, ch. 5 et 6).

un large questionnement sur le fonctionnement de la justice dans notre pays, a aussi été l'occasion de prendre la mesure de tels abus et de saisir les limites d'une vision réductrice de l'enfant qui occulte sa spécificité. Le droit a tout intérêt à ne pas demeurer prisonnier d'une conception dichotomique du problème de la parole de l'enfant et de son statut et donc à assumer la complexité des processus en jeu.

Pour en revenir plus précisément à la question de la garde alternée, on rappellera, pour terminer, que l'enfant n'a en fin de compte, quelles que soient les situations, qu'un seul désir, en tout cas au départ (mais souvent pendant longtemps) : que ces parents continuent à vivre ensemble. La séparation ne peut être vécue par lui que comme un déchirement. Il s'agit surtout de ne pas le prendre en otage de cette séparation. Chacun en convient ; pour autant la fameuse notion de « l'intérêt de l'enfant » demeure extrêmement floue, ainsi qu'y a insisté Irène Théry, et elle est loin de représenter une réelle garantie pour l'enfant²⁷. Pour donner un contenu plus clair à cette notion d'intérêt, il conviendrait précisément de dissocier les deux registres sur lesquels nous nous sommes ici appesantis. Une chose est en tout cas certaine : l'enfant, contrairement à l'adolescent, ne doit pas avoir à choisir, au sens où on ne saurait lui faire supporter le poids d'une décision qu'il n'est pas encore en mesure d'assumer. Mais s'il n'est pas encore capable d'endosser une réelle responsabilité, il n'en éprouve pas moins de la culpabilité et l'on sait qu'il peut paradoxalement prendre à son compte celle de l'autre, en l'occurrence celle de ses parents. De ce point de vue, l'expression de sa souffrance est essentielle à recueillir. Pour le reste, aucun argument décisif ne permet de faire pencher de manière irrécusable la balance dans l'un des deux camps qui s'opposent sur la question de la garde alternée, dans la mesure où la question ne se réduit jamais à un seul aspect.

²⁷ L'intérêt des parents, qu'on a justement voulu mettre de côté, parfois de manière caricaturale, est une dimension qu'il faudrait également travailler : on sait en effet pertinemment que si le parent va mal, l'enfant souffre pour lui.