

24^{es} semaines
européennes
de la philosophie



5 questions à

Jean-Claude Quentel

Thématique : Transmettre
L'adolescent en personne

Questions posées par Jean-François Rey
28/11/2020
Citéphilo

Transmettre
édition 2020

1

L'adolescence est une notion anthropologique relative. Elle n'a pas toujours été vécue et valorisée comme elle l'est devenue à partir des années 60. Relativité historique et relativité culturelle, selon l'âge où on « entre dans la vie » (Georges Lapassade). Pouvez-vous esquisser brièvement une histoire de l'adolescence ?

L'adolescence, comme période de la vie, n'a de fait pas toujours existé et n'existe toujours pas partout dans le monde. Le mot lui-même vaut depuis très longtemps, dérivé du latin, mais il ne désignait pas par le passé la même réalité qu'aujourd'hui. Dans son acception moderne, l'adolescence est un phénomène qui date du milieu et surtout de la fin du XIX^e siècle. En France, seuls les jeunes de milieux favorisés connaissaient l'adolescence dans les premières décennies du XX^e siècle. Aussi a-t-on pu distinguer la jeunesse et l'adolescence, nombre de jeunes n'ayant pas vécu d'adolescence dans la première partie du XX^e siècle. L'adolescence est en fait essentiellement liée au report de l'âge obligatoire de fin d'études : en France, 13 ans au moment de l'instauration de l'école obligatoire et gratuite (voire moins pour beaucoup, s'ils avaient obtenu plus jeunes leur certificat d'études) ; 14 ans en 1936, au moment du Front populaire et 16 ans en 1959, sachant que la réforme ne s'appliquera réellement qu'en 1967. Il faut ajouter que l'adolescence a d'abord été essentiellement masculine, les filles n'ayant pas la même possibilité de faire des études.

En 1962, alors que l'obligation scolaire va jusqu'à 16 ans, le taux général d'entrée en 6^e n'est encore en France que de 55%. L'adolescence ne s'est, peut-on dire, « démocratisée » et donc généralisée qu'à partir de la création du collège unique, en 1975. Cependant, il faut remonter au-delà du XX^e siècle pour rendre compte de l'apparition de cette nouvelle « étape de la vie ». Elle s'inscrit dans la suite de l'intérêt porté à l'enfant à partir de la Révolution française et de l'installation au pouvoir de la bourgeoisie. On peut

même montrer qu'avant la Révolution, le mouvement se dessinait déjà. En fait, la bourgeoisie, contrairement à la noblesse, ne pouvait pas se reconduire en droit à travers sa descendance. L'ordre social qu'elle instaure se fonde sur la propriété et non sur un rang et une particule. Se pose donc la question du maintien de son pouvoir au travers des générations. Il fallait former sa jeunesse ; c'était pour elle la seule solution. Elle a dès lors créé tout au long du XIX^e siècle des internats dans lesquels sont donc nés, si l'on peut dire, les premiers adolescents. L'adolescence est à cette époque un âge de classe, bien avant de devenir une classe d'âge.

L'adolescence est par conséquent une création sociale, avant même d'être une réalité psychologique. Elle répond cependant à un problème auquel toutes les sociétés se confrontent de tout temps, à savoir la sortie de l'état d'enfance. Ce problème est anthropologique au sens où il concerne l'homme dans ce qui le spécifie, quoi qu'il en soit de la société dans laquelle il s'inscrit. Tout homme doit quitter l'état d'enfance. L'adolescence n'est à cet égard que la façon qu'ont eue nos sociétés occidentales de répondre à ce problème dans un contexte sociohistorique précis.



La notion de Personne est, avec le Signe, l'Outil et la Norme, une notion cardinale de la théorie de la Médiation initiée par Jean Gagnepain. La Personne est-elle davantage un processus qu'une réalité ?

La Personne est effectivement, pour la théorie de la médiation, un processus et non pas une réalité. D'ailleurs, on ne parle jamais dans le cadre de ce modèle d'une personne ou de personnes au pluriel. Il n'existe que le processus de la Personne. D'abord, la Personne n'est, pour la médiation, qu'une des modalités de la raison humaine. Elle n'explique pas tout du fonctionnement de l'homme. C'est un point important à souligner. Elle ne rend compte que du rapport de l'homme à ce qu'on peut appeler, dans un sens très général, le social. Ensuite, ce social dont elle parle n'appartient pas qu'à la sociologie ; il relève tout autant de la psychanalyse et de la psychologie clinique lorsque celles-ci s'intéressent à la subjectivité. La Personne est en fait le processus à partir duquel l'homme devient capable non seulement de vivre en société, mais de produire du social. Car si la société précède toujours celui qui vient au monde, c'est l'homme qui porte en lui la capacité de nouer du lien social ; elle ne lui vient pas de la société par simple intériorisation.

La Personne, non réductible à l'individu physiologique, est foncièrement abstraite. Elle naît d'une prise de distance (cf. le masque de la persona) par rapport à autrui, mais également par rapport à soi-même. Cette distanciation opère en l'homme à la sortie de l'enfance, quelle que soit la façon dont la société vient gérer cette rupture avec l'état d'enfance. Nos sociétés occidentales ont, quant à elles, créé la période dite d'adolescence qui constitue une forme d'étalement dans le temps de ladite rupture. Il s'agit en fait de « mourir à l'enfance », de dépasser le type de relation que celle-ci implique, et d'affirmer son altérité, sa différence, aussi bien dans la relation

à ses semblables que vis-à-vis de soi (« Soi-même comme un autre », dit le philosophe). En d'autres termes, émerger à la Personne équivaut à n'être jamais réductible à une relation, quelle qu'elle soit, donc à s'en abstraire, à toujours pouvoir s'en absenter. C'est à cette condition que l'on peut entrer précisément dans de multiples relations, sans se réduire à aucune d'elles. Aussi, le processus de la personne permet-il d'être à la fois toujours le même (il fonde une forme de permanence) et en même temps constamment un autre (dans des modes de présence différents selon les relations). Il rend compte du même coup de notre historicité.

Ce processus demeure implicite. L'adolescent, chez nous, s'y ouvre en se confrontant à la dimension inquiétante de l'étrangéité, à la fois en lui et en autrui. Il affirme par la même opération sa singularité, tout en étant obligé d'entrer dans des échanges où il doit sans cesse négocier sa différence et tenter de s'accorder malgré tout avec autrui. L'absence se fait donc contradictoirement présence dans un mode d'être qui ne cesse de changer. Autrement dit, l'abstraction vient dialectiquement se concrétiser en des personnages divers sur la scène du social. La clinique des psychoses témoigne précisément de ce processus qui se joue en l'homme, tant dans la schizophrénie que dans la paranoïa. Le psychotique ne peut en résumé faire avec l'abstraction de la personne, autrement dit avec la dimension de l'absence, et ces deux formes de psychose réifient, chacune à sa façon, les phases de la contradiction dialectique que la Personne suppose.

3

La psychologie du développement de Jean Piaget, sous sa forme vulgarisée, a implanté l'idée que les stades de développement de l'enfant sont étanches et bien délimités. Or vous montrez sur un exemple amusant (celui de la "quatrième proportionnelle"), que l'enfant possède le schème de la proportionnalité à un âge réputé trop jeune par Piaget lui-même. Quelles hypothèses en tirez-vous ?

Cet exemple, tiré des « fautes » de langage du jeune enfant, très facilement observable, montre effectivement que l'enfant est de très bonne heure capable d'une logique parfaite, sans d'ailleurs qu'il ait à cette époque la moindre conscience de son fonctionnement. On peut d'abord en conclure qu'il ne faut pas confondre le fonctionnement implicite de l'enfant avec la prise de conscience qu'il peut en prendre — celle-ci adviendra plus tard, notamment à l'école primaire, avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On peut ensuite en déduire que Piaget lui-même confond, quelle que soit par ailleurs l'importance de ses travaux, la logique comme principe d'analyse et une logique, c'est-à-dire telle manière de mettre en œuvre la logique. Il n'opère pas, notamment, la différence entre le fait d'être logique et celui de conformer, ou plutôt de confronter, sa logique à celle d'autrui.

En d'autres termes, témoigner d'un fonctionnement logique est une chose, se rejoindre avec autrui sur la manière de l'exercer en telle situation en est une autre. Sous ce second aspect, l'enfant présente effectivement une particularité dont on peut cependant montrer qu'elle ne relève pas de la logique au sens strict. Elle s'ancre dans le mode d'être spécifique de l'enfant, lequel se traduit par son inaptitude, non seulement à prendre en compte le point de vue d'autrui et à se positionner par rapport à lui, mais à coordonner des points de vue de catégorisation et d'intégration logique qui nécessitent de s'abstraire soi-même de la situation. Autrement dit, ces difficultés de l'enfant s'expliquent, pour la théorie de la médiation, par son nonaccès à la Personne et à la relativité à laquelle elle

ouvre. C'est toute la question du statut de ce que Piaget a appelé égocentrisme, puis décentration.

De manière plus générale, outre le fait que Piaget ramène l'ensemble du fonctionnement de l'enfant à la cognition, il faut faire ressortir l'ancrage évolutionniste de son entreprise — à travers les notions de stades et d'étapes —, avec les conséquences qui s'ensuivent dans son appréhension de l'enfant. Au demeurant, sa question n'a jamais porté sur l'enfant en tant que tel, mais sur l'homme considéré d'un point de vue exclusivement génétique. Il s'agit en fait de comprendre comment les connaissances viennent à l'homme. L'enfant n'est pour lui que le témoin privilégié de la conquête progressive de son humanité par l'homme, envisagée d'un point de vue cognitif. Aussi, pour Piaget comme pour tout généticien, la Raison ne peut-elle être qu'adulte et la démarche consiste-t-elle à comprendre comment petit à petit — en l'occurrence par étapes — l'enfant rejoint cet adulte identifié à la Raison. Il ne cherche donc pas à comprendre le fonctionnement logique de l'enfant en lui-même, quoi qu'il en dise, mais comment l'enfant devient logique comme l'adulte, c'est-à-dire dans sa façon d'adulte de témoigner de ce fonctionnement.



Nous sommes capables de lien social.
Mais s'inscrire dans le social est une
chose, se prononcer éthiquement sur
une forme de social en est une autre. En
quoi cela concerne-t-il la Personne ?

Cette question soulève un autre point du modèle de la médiation. C'est l'un de ceux qui font son originalité et il peut sans doute paraître difficile à admettre, sinon à comprendre. Il faut d'abord avoir en tête que la théorisation de Jean Gagnepain se fonde sur la clinique et plus précisément sur la pathologie. Elle constitue à cet égard une « anthropologie clinique ». Elle s'appuie notamment, en ce qui concerne la question posée, sur la différence entre les névroses et les psychoses qui a toujours fait problème à Freud d'un point de vue explicatif et qui n'est toujours pas vraiment résolue chez les psychanalystes contemporains. Quels rapports entretiennent en effet, pour eux, le refoulement et la forclusion ? Pour la médiation, ces pathologies renvoient à des processus clairement différenciés. La question-clé de la psychose porterait sur le « Qui suis-je ? ». Celle de la névrose serait tout autre ; elle s'articulerait autour d'un « Qu'est-ce que je veux ? ». La première engage donc la problématique de l'être et la seconde celle du désir, dès lors clairement distinguées. Il est vrai, toutefois, que la question du névrosé n'est pas sans effet sur son mode d'être dans son rapport à autrui et que, inversement, celle du psychotique retentit sur sa manière de gérer son désir. Pour autant, on ne doit voir, dans chacune de ces situations, qu'une incidence de la problématique spécifique qu'elle soulève.

La difficulté à saisir cette différence que met en évidence la théorie de la médiation, entre le social et l'éthique (ou le registre spécifique du désir), vient du fait que, concrètement, tout est mêlé dans le fonctionnement de l'homme

et que, par conséquent, la réalité se donne toujours à voir en pratique dans toute sa complexité. Analyser consiste précisément à dissocier les processus et, en l'occurrence, à faire la part du spécifique et de l'incident. Dès lors, pour la théorie de la médiation, la question du lien social doit être rapportée au processus de la Personne, alors que celle de l'éthique renvoie à celui que Jean Gagnepain a appelé la Norme, non pas au sens social du terme, mais dans celui d'une régulation implicite, d'une « normativisation », d'une forme d'auto-contrainte, de son désir. Encore faut-il ne pas confondre l'éthique, entendue de cette façon, et la codification sociale à laquelle elle donne par ailleurs lieu. Cette codification correspond en fait à ce qu'on appelle la morale sociale. Autre chose est donc l'éthique comme mise en forme spécifiquement humaine du désir.

Une telle dissociation va actuellement à l'encontre de l'ensemble des travaux sur l'éthique qui tendent pour l'essentiel à la rapporter à la responsabilité vis-à-vis d'autrui. Elle est pourtant particulièrement heuristique pour traiter de questions comme celles de la différence du légal et du légitime, de la responsabilité et la culpabilité, du devoir comme obligation sociale (vis-à-vis d'autrui) et de la dette comme contrainte que l'on se confère à soi-même, de la loi et de la règle à laquelle on a fait vœu de se tenir, et du coup de l'infraction et de la transgression, etc. Il reste que l'éthique empreint l'ensemble des activités de l'homme et qu'elle va donc aussi porter, à titre dès lors de contenu, sur le social et ses modalités.



L'enfant serait capable de Norme, c'est-à-dire de freiner ou de réguler son désir, mais il n'est pourtant pas capable de Personne. N'y a-t-il pas là un paradoxe ?

L'étude du fonctionnement de l'enfant se révèle à vrai dire particulièrement intéressante pour faire ressortir la dissociation de ces deux registres. On peut même affirmer qu'au-delà des enseignements décisifs que nous apportent les pathologies, ce fonctionnement constitue un autre argument probant. Toutefois, il ne vaut pas que pour cette dissociation. On peut montrer que l'enfant est de bonne heure capable de logique (cf. ci-dessus) et de technique, au même titre donc que d'éthique. Autrement dit, si l'on considère les 4 formes de rationalité que reconnaît le modèle de la médiation, il en est 3 dans lesquelles l'enfant ne se particularise aucunement par rapport à l'adulte. Ce qui revient à dire qu'il n'est pas d'enfant de ce triple point de vue, aussi étrange que cela puisse paraître. Plus exactement, la dimension de l'enfant n'y intervient nullement : rien ne permet là de différencier et d'isoler son fonctionnement. Il n'est d'enfant que dans le registre de la Personne : il se particularise uniquement du fait de ne pas avoir émergé au processus qu'elle suppose.

C'est donc du point de vue de la Personne et seulement de ce point de vue que l'enfant se spécifie. Éthiquement, il fonctionne à partir des mêmes processus que l'adulte. Il a en revanche à apprendre le code, c'est-à-dire les usages sociaux en matière de moralité, au même titre qu'il a à apprendre les usages linguistiques et techniques du milieu qui est le sien. Il faut également que, d'un point de vue éducatif, son entourage fasse jouer en lui la capacité éthique dont il dispose. Sinon, il pourra s'imaginer qu'il lui est possible de tout avoir, sans conditions.

Plus il est jeune, plus d'ailleurs il donne l'impression de fonctionner sur le mode de la recherche d'une satisfaction immédiate. L'enfant a par conséquent besoin, de ce point de vue, de l'appui de ses éducateurs. Mais on ne lui apprend pas l'éthique en tant que principe ; on lui apprend comment faire fonctionner sa capacité éthique (au même titre que pour la logique ou la technique).

Certes, l'enfant intériorise les limites qu'on lui oppose. Mais il est en même temps nécessairement complice de son éducateur, comme aimait à le dire Jean Gagnepain. Ce qui revient à dire qu'on ne fait pas que le dresser : on l'éduque en faisant précisément jouer en lui la capacité dont il dispose, en tant qu'homme, de réguler son désir. Winnicott ne disait pas autre chose. L'enfant témoigne par exemple de cette capacité dans son rapport au mensonge, aux gros mots et aux interdits en général. On le voit là jouer apparemment avec la limite que l'adulte lui oppose, mais cette limite il la prend du même coup à son compte. Il ne vise pas simplement à enfreindre les interdits, il prend le risque de la transgression de ceux qu'il se confère à lui-même et éprouve en même temps ses propres limites. L'exemple le plus éclairant du fonctionnement éthique de l'enfant est sans nul doute celui de la culpabilité qu'il vient éprouver à nombre d'occasions. Il n'est en effet de culpabilité qu'éthiquement fondée. Le voir toutefois l'endosser à la place de l'adulte, alors qu'il est la victime de mauvais traitements de sa part, questionne précisément son rapport à la responsabilité et donc au processus de la Personne.



Depuis près de 25 ans

Depuis près de 25 ans à Lille, dans sa métropole, et dans les Hauts-de-France, dans de nombreux lieux culturels et d'éducation (musées, théâtres, médiathèques, lycées, universités, etc.), CITÉPHILO propose des rencontres, gratuites et libres d'accès (dans les limites imposées toutefois cette année par les règles sanitaires), avec des intellectuels et des chercheurs, issus de tous les domaines de la pensée (philosophes, sociologues, anthropologues, scientifiques, artistes, etc.), autour d'un livre ou d'un thème. En cette période troublée entre toutes, où nous oscillons entre la sidération et les opinions réversibles, il est peut-être plus utile que jamais de venir partager le travail et les questions de celles et ceux qui prennent le temps d'une élaboration patiente et rigoureuse de leur pensée.

Écouter, lire, comprendre, c'est ce que propose CITÉPHILO à chacun.e en vue de résister à la passivité comme à la facilité, d'éclairer notre expérience présente, individuelle et collective, et de promouvoir le plus largement possible une citoyenneté exigeante.

Arnaud Bouaniche, président de PhiloLille

www.citephilo.org



Photo : © Photo de Samuel Buton
prise lors d'une résidence à Naplouse :
«Portons nous bien», par la compagnie
XY.