

Droits de l'enfant : prendre soin et rendre libre

Entretien avec Philippe Meirieu
paru dans le numéro 555 des *Cahiers pédagogiques*

Pouvez-vous nous éclairer sur la différence entre « le droit à... »... et « le droit de.. ». ?

Traditionnellement, les « droits à... » - qu'on nomme aussi les « droits-créances » - renvoient à tout ce qui relève de la protection de l'enfant (nourriture, santé, logement, sécurité, protection contre toute forme d'exploitation, non-discrimination, etc.), tandis que les « droits de... » - qu'on appelle aussi les « droits-libertés - renvoient, eux, à la possibilité pour l'enfant de s'exprimer, de s'informer et de débattre, de donner son avis publiquement, individuellement et collectivement ; ils lui garantissent également la liberté de pensée, de conscience et de religion... Tout en précisant que « *les opinions de l'enfant [sont] dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* ». Ces « droits-libertés » sont formulés dans les articles 12 à 15 de la CIDE et c'est sur eux, bien sûr, que se sont focalisés, en particulier dans les pays « développés », les débats et les critiques.

Les adversaires des droits de l'enfant n'ont pas manqué, en effet, de pointer la contradiction que représentent, à leurs yeux, ces deux types de droits : les premiers supposent, disent-ils, la reconnaissance d'une asymétrie radicale, d'une responsabilité de l'adulte envers l'enfant qui abolit, *de facto*, l'illusion des seconds. Comment peut-on, en effet, demander à un enfant de donner son avis « sur tous les sujets le concernant » dès lors que, par ailleurs, on le reconnaît comme un être fragile, en construction et, donc, qui ne dispose pas des moyens nécessaires, psychologiquement et intellectuellement, pour juger de son propre « bien » ? Il faut choisir : ou bien l'enfant est un *infans* – « celui qui ne parle pas » –, ou bien on le suppose déjà capable de réfléchir et de décider comme un adulte – au risque majeur de renoncer à toute transmission, à toute exigence, à toute contrainte éducative. À le prendre, alors, pour ce qu'on voudrait qu'il devienne, on s'exonère de lui donner les moyens de le devenir...

L'objection n'est pas mineure et elle est renforcée par le recours à l'analyse d'Hannah Arendt sur l'importance d'une « frontière » claire entre le statut d'enfant et celui d'adulte-citoyen. Arendt explique, en effet, que l'existence de cette frontière (même si elle est inévitablement arbitraire puisque le développement d'un sujet est toujours un continuum au regard duquel une transformation radicale pendant la nuit de ses 18 ans est totalement illusoire) est un *impératif politique*, au fondement même de la Cité démocratique. Puisque l'enfant naît infiniment démuné, il faut bien que les adultes lui « présentent le monde » et décident à sa place de ce qu'il doit apprendre pour accéder à l'autonomie et, à terme, renouveler le monde. Refuser cette responsabilité constitue un abandon inexcusable. Mais évidemment, ajoute Hannah Arendt, « à toute éducation il faut fixer un terme » au risque, sinon, de basculer dans le totalitarisme, c'est-à-dire dans un régime politique où certains adultes continuent à décider pour les autres de leur « bien »,

c'est-à-dire les considèrent comme des enfants. La séparation, de droit, entre les enfants que l'on éduque et les adultes qui décident de leur sort est donc fondatrice de la possibilité même d'un État démocratique. Les totalitarismes le savent bien, d'ailleurs, puisque, simultanément, ils infantilisent les adultes et font des enfants les surveillants, voire les geôliers, de leurs propres parents.

On ne saurait se débarrasser facilement d'une telle objection... Mais elle-même en appelle une autre : comment un sujet peut-il être considéré comme un *infans*, pendant toute son enfance, et basculer brutalement dans un statut d'adulte-citoyen au simple franchissement d'une frontière arbitraire le jour de sa majorité ? Même s'il ne faut pas sous-estimer le caractère instituant du « statut » – « la fonction crée l'organe » dit-on –, cette rupture est, pour le moins, problématique : comment l'assujettissement peut-il « produire » la liberté ? Certes, on ne saurait, dans ce domaine, ignorer la fonction symbolique des rituels de passage, la capacité de ces derniers à interpeller un sujet et à révéler chez lui des capacités insoupçonnées jusque-là. Mais, outre que le rituel de passage à la majorité citoyenne n'est pas, dans nos sociétés occidentales, identifié comme un enjeu sociétal mobilisateur (ce qu'on peut, évidemment, regretter), on ne saurait – sauf à basculer dans la pensée magique – croire qu'un rituel « produit » *ex nihilo* des capacités qui n'ont pas été exercées jusque-là.

C'est pourquoi, tout en reconnaissant, la légitimité politique de la « frontière » telle que la propose Hannah Arendt, on ne peut s'enfermer dans l'aporie des préalables : faire de l'obéissance le préalable à la liberté est absurde... parce que cela conduit à repousser toujours plus tard l'appel à la liberté (un être n'est jamais assez « mûr » ou suffisamment « formé » pour cela !) et suppose l'invraisemblable possibilité qu'une chose puisse engendrer son contraire.

Il faut donc sortir de l'opposition entre « droits-créances » et « droits-liberté » : les uns et les autres sont solidaires parce qu'un enfant est, tout à la fois, un être complet et un être inachevé. Il est un être complet en tant qu'il est porteur, comme le disait Montaigne, de toute « l'humaine condition ». Il est un être complet car, comme le notait Korczak, « les chagrins des petits ne sont pas des petits chagrins ». Il est un être complet en raison de ses infinies potentialités que nul ne peut, sauf à basculer dans la prétention absurde de lire l'avenir, borner à l'avance. Et, parce qu'il est porteur de ces potentialités, je dois l'appeler à se développer, avec toute la force et l'imagination dont je suis capable... Mais, bien sûr, il est aussi un être inachevé et il a besoin, pour cela, d'être protégé. « Protégé » et « appelé », « respecté » et « interpellé » : c'est justement cela l'éducation ! Les « droits-créances » et les « droits-libertés » *ensemble*. Pas successivement : d'un côté, je te protège et, d'un autre côté, de temps en temps, je te considère suffisamment pour t'écouter. Mais bien simultanément : je crée des situations éducatives qui, tout à la fois, te protègent – ce que Jacques Lévine nommait des « espaces hors menaces » – et te permettent de te dépasser, d'exprimer non ce que tu ressens ou penses spontanément, mais ce que tu vas apprendre à formuler, à enrichir, à poser au-delà de l'immédiété de tes pulsions et de ton « corps primaire ».

Précisément, quels risques peut-on courir à nier le rôle de l'éducateur, par exemple, quand on considère les enfants comme citoyens et non comme des apprentis-citoyens ?

On risque de basculer dans un spontanéisme naïf et de passer à côté de la découverte des conditions d'exercice de la véritable citoyenneté. Former des citoyens nécessite, en effet, de proposer aux enfants et adolescents des situations d'apprentissage précisément conçues pour leur permettre progressivement d'accéder à la conscience des enjeux de la citoyenneté ainsi que des comportements qu'elle requiert : l'enfant doit comprendre que les humains sont solidaires et que nul ne peut s'exonérer de la réflexion et de l'implication dans la construction du bien commun ; il doit découvrir que « l'autre » est un « autre moi-même » et que ce qui m'unit à lui est aussi essentiel que ce qui m'en différencie ; il doit apprendre à entrer en communication sans violence avec ses pairs et à faire dialoguer, grâce à eux, ses convictions et ses connaissances ; il doit intérioriser l'exigence de précision, de justesse et de vérité, tant dans ses activités personnelles que dans ses échanges avec autrui ; il doit prendre conscience que sa liberté n'est pas son caprice et que la pensée réflexive nourrie par la culture est une condition fondamentale pour échapper à toute forme d'emprise.

Pour cela, il faut que l'enfant, dans son éducation, soit « enrôlé », au sens où Jérôme Bruner parle de l'« enrôlement » : il doit être mobilisé et s'engager dans une activité dont il perçoit, tout à la fois, *le sens* – « Qu'est-ce que nous faisons ensemble ? Pourquoi ? » – et *les conditions de réalisation* – « Comment faire pour réussir cette activité collective ? Quelle place chacun doit prendre dans l'activité elle-même comme dans sa régulation progressive ? ». Non que cette double perception soit un préalable, mais en ce qu'elle est un objectif accessible pour l'enfant, en fonction, comme aurait dit Vygotsky, de sa « zone proximale de développement ». C'est cela, je crois, qui se joue dans le « conseil de coopérative ». C'est cela qui est au cœur de la « pédagogie institutionnelle » et devrait être à l'œuvre dans tout authentique « projet pédagogique »...

Refuser de jouer ce rôle de proposition, d'impulsion, de guidage et d'accompagnement, bref refuser de jouer son rôle d'adulte, c'est condamner nos enfants à la rétention dans des « activités spontanées », c'est-à-dire des activités stéréotypées, très largement dictées par l'environnement médiatique et le contexte social, et donc très inégalitaires. L'adulte doit permettre la découverte de ce vers quoi, justement, tous les enfants ne vont pas spontanément : des activités exigeantes, de haut niveau culturel, permettant des interactions sociales riches et fécondes, favorisant la perception des modalités nécessaires, tout à la fois, à la création du lien social et à la réussite collective. La « saillance » de ces modalités, la possibilité de les repérer, de les comprendre et de les améliorer, doivent d'ailleurs être un critère de choix des activités que l'on propose. Évidemment pas le seul critère de choix – le contenu culturel est essentiel – mais un critère de choix : si l'on décide des activités éducatives sans s'interroger sur leur dimension de formation à la citoyenneté, on passe à côté d'une dimension essentielle de l'éducation. De même, d'ailleurs, quand on se contente de juxtaposer artificiellement des activités scolaires d'instruction et des temps de « formation citoyenne » déconnectés.

Comment l'éducateur peut-il se positionner par rapport à un élève qui invoque les droits de l'enfant pour refuser l'éducation sexuelle ou tout simplement d'aller en cours ?

L'enfant a le droit d'être écouté. Il n'a pas le droit d'être approuvé systématiquement. Plus encore : parmi ses droits fondamentaux, il y a le droit d'être contredit. Il y a le droit de rencontrer des adultes qui résistent à ses désirs et lui demandent de réfléchir. Il y a même le droit d'être confronté à des contraintes fécondes grâce auxquelles il pourra découvrir de nouveaux horizons, accéder à de nouvelles connaissances

et choisir, finalement, autre chose que ce qui lui a été transmis ou imposé par sa famille ou la publicité !

Ce serait faire un contresens fondamental que de croire que les droits de l'enfant s'opposent à toute contrainte. Ils s'opposent à toute contrainte arbitraire qui ne respecte pas le sujet dans l'enfant. Ils s'opposent aux contraintes que les adultes imposent aux enfants simplement pour « avoir la paix » ou, pire, pour les utiliser à leurs propres fins indépendamment de toute préoccupation éducative.

Korczak lui-même – « l'inventeur » des droits de l'enfant – n'a cessé de faire l'éloge des contraintes fertiles, celles qui permettent à un enfant de grandir. Un des plus beaux exemples de cela est la fameuse « boîte aux lettres » qui contraint les enfants – même s'ils ne savent pas écrire... et doivent se faire aider par quelqu'un qui sait ! – à passer par l'écriture pour communiquer avec l'éducateur, car, explique-t-il, « *ils apprennent grâce à elle : 1. À attendre une réponse au lieu de l'exiger sur-le-champ et à n'importe quel moment. 2. À faire la part des choses : distinguer ce qui est important de ce qui l'est moins. 3. À réfléchir, à motiver une action, une décision. 4. À avoir de la volonté... etc.* ».

On est là au plus près de ce qui opère en matière éducative : ni interdit discrétionnaire, ni laxisme démissionnaire, mais mise en situation de réflexion par une autorité qui s'assume, *une autorité qui autorise* : à s'informer, à découvrir, à réfléchir, à délibérer, à se confronter pacifiquement à l'autre, à se décentrer pour voir les choses sous un autre angle, à imaginer des hypothèses inenvisageables, bref à « penser par soi-même »... J'ai bien conscience que ce n'est pas simple ! C'est même terriblement compliqué au quotidien et cela exige un vrai travail pédagogique en équipe. Je sais que cela ne marche pas à tous les coups et qu'on s'expose à des déceptions et, même, à des désillusions. Mais l'éducation est à ce prix. L'inverse de notre tranquillité. La fidélité au premier droit de l'enfant : le droit à l'éducation.