

Ehrenberg, Alain, Marquis, Nicolas "Cadre ou bienveillance? L'enfant-individu et ses tensions à l'âge de l'autonomie" in Leroy, Ghislain, *Penser l'enfant comme un individu. Un défi sociologique*, Presses Universitaires de Vincennes, 2026, pp.159-182.

Alain Ehrenberg
Nicolas Marquis

Cadre ou bienveillance ? L'enfant-individu et ses tensions à l'âge de l'autonomie

Introduction : l'enfant liminaire¹

L'enfance est un enjeu essentiel dans les sociétés individualistes de masse où dominent les idées, valeurs et normes (que Durkheim appelle les représentations collectives) de l'autonomie personnelle. L'enfance y pose des difficultés et génère des débats tant du point de vue de sa définition (de quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'enfant ?) que des pratiques et politiques à son égard (qu'est-ce que *bien agir*, avec respect et efficacité, à l'égard d'un enfant ? Qu'est-ce qu'être un bon parent, un bon enseignant ?). Ces problématiques socio-politiques ne sont pas récentes², mais elles ont, ces dernières décennies, acquis une centralité au point de devenir structurantes. La Déclaration des droits de l'enfant de 1989 est considérée comme un tournant majeur dans la façon de concevoir l'enfant comme personne parce qu'elle lui accorde des droits-créances et non plus seulement, comme en 1924 et 1959, des droits-protection³. Depuis lors, l'attention sans cesse croissante de la part d'institutions nationales et internationales pour les domaines de l'éducation, de la parentalité, de la période de la prime enfance

1. Cette contribution a bénéficié d'un financement de l'ERC, Conseil de Recherche Européen (Grant agreement n° 850874.) Les auteurs remercient Véronique Degraef et Solène Mignon pour les travaux réalisés dans le cadre du projet ERC *CoachingRituals*, ayant fondé la perspective comparative (Royaume-Uni, Danemark) développée ci-dessous.
2. Claude Martin, « From educating mothers to neuroparenting : Ideas and controversies in parenting issues », dans Nicolas Marquis (dir.), *Education, Parenting and Mental Health Care in Europe : The Contradictions of Building Autonomous Individuals*, Londres, Routledge, 2024, p. 129-144.
3. Irène Théry, *Le Démariage. Justice et vie privée*, Paris, Odile Jacob, 1993 ; Alain Renaut, *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Levy, 2002.

ou de l'adolescence montre que ces éléments essentiels du vécu et du développement de l'enfant font l'objet d'un investissement qui n'a cessé de se renforcer⁴. Les rapports, *guidelines*, recommandations, textes de lois ou autres écrits qui en découlent mobilisent un jeu de langage désormais familier à tous : projet, environnement, bien-être, estime de soi, droits, *skills* ou compétences – et surtout *autonomie*.

Dans la société française, cet investissement s'écrit sur le fond d'un tournant sociologique majeur, qu'il participe d'ailleurs à mettre en relief. En effet, d'une configuration caractéristique des années 1960-1970 dans laquelle l'autonomie individuelle était une aspiration enfin légitime pour tous, la société française a progressivement basculé dans une situation où l'autonomie est désormais une condition commune, une règle normative et collective. L'autonomie-condition mêle la possibilité (voire l'obligation) morale de choisir la vie qu'on entend mener à une lecture des relations sociales en termes de compétition et de coopération. L'autonomie-condition est donc une configuration d'idées-valeurs qui imprègne nos façons d'être et les relations que nous avons les uns avec les autres⁵. Elle ne signifie ni une évidence ni une égalité d'autonomie pour chaque personne, mais une possibilité partagée d'autonomie et de capacité à conduire sa vie. C'est en ce sens qu'elle est une attente collective adressée à chacun, c'est-à-dire à la fois un droit *et* une responsabilité individuelle et collective, eu égard à cette possibilité.

Dans cet environnement moral, l'intervention auprès de personnes dont l'autonomie est jugée amoindrie constitue dès lors un enjeu tout à fait particulier : dans des domaines du travail social⁶, du handicap⁷ ou de la santé mentale⁸ par exemple, *policymakers* et travailleurs se demandent comment rendre à nouveau possible l'agir d'une personne dont l'autonomie est à la fois temporairement obliérée, mais pourtant toujours là. Dans ces situations, les acteurs butent de façon répétée

4. Voir, sur la thématique de l'éducation, notamment l'OCDE, via les rapports intitulés *Starting Strong* ; sur la thématique de la parentalité (les textes du Conseil de l'Europe et de l'UNICEF, entre autres) ; pour la période jugée décisive de la prime enfance, les rapports de la Commission des 1000 premiers jours en France et des 1001 premiers jours au Royaume-Uni.

5. Alain Ehrenberg, *La Société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 2010.

6. Nicolas Marquis et Fadoua Messaoudi, « Le tuteur de résilience : Le travail social en contexte individualiste », *Esprit*, 2022, n° 10, p. 79-87 ; Edouard Gardella, *La Solidarité individualiste. L'assistance moderne aux sans-abris et ses pathologies*, Paris, Économica, coll. « Études sociologiques », 2023.

7. Benoît Eyraud, *Protéger et rendre capable*, Toulouse, Erès, 2013.

8. Nicolas Marquis, « Making people autonomous : a sociological analysis of the uses of contracts and projects in the psychiatric care institutions », *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 2022, vol. 46, n° 2, p. 248-276.

sur la question de la distribution des responsabilités dans le processus de réacquisition de la capacité à agir de soi-même : qui peut et doit attendre quoi, de qui et comment ? Cette interrogation, qui se formule sur les plans conceptuels, éthiques et pratiques, connaît de nombreuses formulations : est-ce vraiment rendre service à quelqu'un que de faire les choses à sa place ? Qu'est-ce qu'un bénéficiaire d'aide sociale et un travailleur peuvent attendre l'un de l'autre ? Respecter l'autonomie d'une personne doit-il aller jusqu'à la soutenir dans des décisions qui pourraient se révéler pénalisantes pour elle ? Etc.

Plus encore que l'individu souffrant de troubles mentaux, la personne en difficulté socio-économique ou la personne en situation de grande dépendance, c'est le personnage de l'enfant qui constitue le creuset dans lequel s'expriment des plus clairement les tensions de la socialisation à l'autonomie. Tiraillé entre l'investissement dont il fait l'objet et une dépendance objective liée à sa néoténie ou son incapacité à subvenir à certains de ses besoins, l'enfant est par excellence l'individu en position liminaire, entre une autonomie considérée comme déjà-là (par exemple, « précablée » dans le cerveau), et une autonomie qui doit encore être acquise, construite ou cadrée (par exemple, parce que ce même cerveau est encore jugé « immature »).

Enfant « petit » parce que dépendant des adultes et vulnérable, ou enfant « grand » parce qu'il leur est égal en dignité⁹, enfant-*enfant* ou enfant-*partenaire*, etc. : les disputes qui émergent autour de la *définition* de l'enfance se répètent mais s'y arrêtent rarement. En effet, « enfant » constitue l'un des termes d'une relation interne¹⁰, sociale ou conceptuelle (c'est-à-dire une relation logique dans laquelle chaque terme ne prend sens que dans son rapport à l'autre) avec un ou plusieurs éléments de son environnement (l'adulte, le parent, l'enseignant, le soignant, la famille, l'école, la société, etc.). Les tensions inhérentes à une conception de l'enfant comme une personne à part entière et disposant de son propre potentiel génèrent donc immédiatement des prises de position et des incertitudes sur le rôle et la responsabilité des adultes dans le processus devant amener au déploiement, ou au cadrage de ce potentiel : l'enfant est toujours un « enfant à (dresser, éduquer, protéger, accompagner, coacher, etc.) ».

Cette contribution revient dans un premier temps sur la controverse autour de la parentalité et de l'éducation positive, particulièrement saillante depuis les années 2010 en France. L'opposition entre une

9. François de Singly, *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006.

10. Peter Winch, *L'Idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*, Paris, Gallimard, 2009.

approche par l'importance des limites d'une part, et une approche par la bienveillance d'autre part, renvoie à deux conceptions apparemment différentes de l'enfant : un enfant dont il s'agit de cadrer l'autonomie, versus un enfant dont il s'agit de développer le potentiel. Néanmoins, elles partagent des points communs qui s'expliquent par le fait qu'elles fournissent deux réponses complémentaires aux tensions de la socialisation de l'enfant-individu, dont elles constituent deux variations finalement assez proches.

Dans un deuxième temps, on verra que cette tension est structurante de l'environnement moral français, au point qu'elle est aisément observable dans les cénacles des sciences humaines et sociales, lorsque celles-ci descendent dans l'arène du débat autour de la centralité nouvellement acquise par le personnage de l'enfant. À la célébration des compétences enfin prises en compte de ce nouveau sujet de recherche, s'opposent les rappels, souvent sentencieux, que l'enfant n'est pas encore une personne au sens propre du terme parce qu'il n'est pas d'emblée un être socialisé.

Enfin, dans un troisième temps, on cherchera à relativiser l'importance du couple « enfant à cadrer/potentiel à développer » en explorant d'autres déclinaisons des préoccupations que génèrent le personnage de l'enfant dans deux autres configurations individualistes, le Danemark et le Royaume-Uni, qui font également une place importante au potentiel de l'enfant. On montrera pourtant que la question française du cadre (trop ou pas assez présent) n'y éveille pas les mêmes passions. Du côté du Danemark, l'enfant est largement considéré comme un personnage compétent, et l'enjeu est celui de la reconnaissance et du développement de ses compétences. Du côté du Royaume-Uni, l'enfant est essentiellement abordé à partir de sa vulnérabilité, et l'enjeu essentiel est celui de la protection de son potentiel.

Cadre et potentiel : la controverse française autour de la parentalité positive ou bienveillante

Le printemps de l'année 2023 a vu éclater une importante controverse à propos des avantages ou des dangers de la parentalité positive. Au total, entre janvier et juin 2023, plus de 350 articles de la presse française (calcul réalisé avec Europresse) ont porté sur les thématiques de l'éducation et de la parentalité positive ou bienveillante¹¹. Si ce

11. Les titres de dossiers de presse parus sur quelques jours semblent témoigner de l'ampleur du débat, mais aussi d'une certaine façon de le positionner

nombre est sans conteste important, la prise en compte d'une période plus longue montre que ces thèmes occupent en réalité une surface médiatique importante depuis près d'une dizaine d'années – le décollage correspondant à la couverture médiatique de plusieurs publications par des entrepreneurs de ces notions ainsi qu'à l'adoption progressive de ces termes par certaines instances internationales (voir la recommandation du Conseil de l'Europe, datant de 2006).

La poussée de fièvre du printemps 2023 ne se révèle donc pas exceptionnelle par la quantité d'articles publiés. On observe par contre une différence significative dans la nature de cette couverture. Alors que jusqu'en 2020, près de 9 articles sur 10 se montrent « bienveillants » à l'égard de leur objet, cette proportion descend légèrement à 8 articles sur 10 en 2022, et diminue de façon plus conséquente à 6 articles sur 10 en 2023, ce qui s'explique entre autres par une présence médiatique accrue de critiques de l'éducation positive : *Traitez-les comme des mômes !* de Anne Bacus (2018), *De l'enfant-roi à l'enfant-tyran* puis *L'Éducation bienveillante, ça suffit !* de Didier Pleux (2020 et 2023), et surtout *File dans ta chambre !* de Caroline Goldman (2020)¹².

Psychanalyste et docteure en psychopathologie, Goldman a dénoncé dans une série d'entretiens les dérives de la parentalité positive, ou à tout le moins sa version jugée perversie telle qu'elle serait défendue par des auteurs ayant pignon sur rue (Isabelle Filliozat, Catherine Gueguen, etc.), car celle-ci paralyserait les parents dans l'exercice de ce qui est pourtant un aspect fondamental tant pour le développement de l'enfant que pour le bien-être de toutes les parties : poser des limites éducatives, afin de contrer la pente naturelle de la toute-puissance enfantine. Au lieu de cela, en interrogeant perpétuellement les enfants sur leurs émotions, en leur expliquant tout et trop, ces pratiques participeraient à la création d'individus imperméables à la contrainte et au souci de l'autre. Les conséquences du manque de cadre généré

comme une lutte entre deux camps : « La France en plein débat sur les limites de l'éducation positive » (*Courrier international*, 7 avril 2023), « Éducation des enfants : la guerre est déclarée » (*Le Point*, 9 avril 2023), « Le complexe parental : entre bienveillance et autorité, comment être parent aujourd'hui ? » (*L'Obs*, 3 mai 2023), « Le bon filon de l'éducation positive » (*Le Monde*, 26 avril 2023), « Pourquoi l'"éducation positive" nous rend tous zinzins » (*Télérama*, 24 avril 2023), « Est-il cruel d'envoyer son enfant dans sa chambre ? » (*Le Monde*, 17 février 2023), etc.

12. Anne Bacus, *Traitez-les comme des mômes !*, Paris, Marabout, 2018 ; Didier Pleux, *De l'enfant roi à l'enfant tyran*, Paris, Odile Jacob, 2020 ; Didier Pleux, *L'Éducation bienveillante, ça suffit !*, Paris, Odile Jacob, 2023 ; Caroline Goldman, *File dans ta chambre ! Offrez des limites éducatives à vos enfants*, Paris, Interéditions, 2020.

par les pratiques d'éducation positive seraient, au regard du tableau psychopathologique dressé par les critiques de l'éducation positive, particulièrement préoccupantes : immaturité et intolérance à la frustration de la part de l'enfant, mise en danger, difficultés scolaires et relationnelles, mais aussi *burn-out* parental¹³. La surmobilisation actuelle d'étiquettes pour expliquer les difficultés rencontrées par des enfants parce qu'ils seraient à haut potentiel (HPI) ou souffrant de troubles de l'apprentissage ou d'hyperactivité (TDAH) ne serait, dans cette perspective, que le cache-misère d'une vérité que nous ne voulons plus voir : ces enfants qui ne vont pas bien manquent tout simplement de limites, qu'ils réclament par leurs comportements envahissants, dérangeants ou transgressifs.

Pour mettre en pratique ces limites, Caroline Goldman défend une méthode présentée comme reconnue internationalement et validée scientifiquement, en plus d'être de bon sens : le *time-out*, ou la mise à l'écart physique de l'enfant (dans sa chambre, par exemple), qui est aussi une façon de lui rappeler son statut d'enfant lorsqu'il déborde ou fait des caprices. « Dans ma compréhension, le caprice n'existe pas », répond Isabelle Filliozat dans une interview de presse (*Le Point*, 25 mars 2023). « Le caprice, c'est quelque chose que le parent ne comprend pas. » Isoler un enfant qui, par ses cris, demande à être rassuré sur l'amour qu'on lui porte constituerait, plus qu'une erreur, une faute éducative et humaine.

Autre figure de proue de la parentalité positive, Catherine Gueguen fait dans ses ouvrages et conférences auprès des professionnels et parents un usage intensif des neurosciences, non seulement sur le plan cognitif, mais aussi affectif et social. Elle commence ainsi une intervention au 23^e Congrès national de pédiatrie ambulatoire (2016), intitulée « Repenser l'éducation à la lumière des neurosciences affectives et sociales) :

Durant l'enfance, le cerveau est beaucoup plus fragile, malléable et immature que tout ce qu'on pensait jusqu'à présent. Toutes les expériences affectives, relationnelles vécues par l'enfant durant ses premières années de vie vont s'imprégner au plus profond de lui, dans son cerveau, modifiant les neurones, leur myélinisation, leurs synapses, les molécules cérébrales, les structures et les circuits cérébraux et même l'expression de certains gènes.

13. Serge Dupont, Moïra Mikolajczak et Isabelle Roskam, « The cult of the child : A critical examination of its consequences on parents, teachers and children », *Social Sciences*, vol. 11. 3, 2022, p. 141.

Le « plus profond » est le cerveau, métonymie de l'enfant, point de départ de tous les possibles, où se trouve le pourquoi de ses comportements. Car c'est bien le pourquoi qu'apporteraient alors les neurosciences :

Les connaissances sur l'immaturité cérébrale du jeune enfant nous permettent de comprendre pourquoi celui-ci est en proie à de véritables tempêtes émotionnelles : pourquoi il tape, mord entre 1 an et 3 ans, pourquoi il peut éprouver de véritables paniques et pourquoi, si on le laisse seul face à ses détresses, il va sécréter trop de cortisol, substance délétère pour son développement cérébral.

Dans la polémique autour du *time-out*, Gueguen renchérit sans surprise : le *time-out*,

[c]'est exactement comme si on enfermait une femme. Que diriez-vous si votre conjoint vous enfermait dans votre chambre ? Pourquoi faisons-nous ça aux enfants ? Pourquoi les femmes arrivent à se faire respecter et pas les enfants ? Parce que les enfants n'ont pas de voix. Nous sommes peu nombreux à les défendre. (*Le Monde*, 17 mars 2023.)

Pour ces tenants de l'éducation positive, mettre les enfants à l'écart constitue ainsi une énième « violence éducative ordinaire » qui nuit gravement au développement de l'enfant et en particulier de son cerveau. C'est pourquoi ils sont de farouches partisans de la loi du 10 juillet 2019 relative à l'interdiction des « violences éducatives ordinaires », que la France est, à cette date, devenue le 56^e pays à abolir – sans qu'il y ait pour autant un accord quant à ce que cette notion recouvre. L'exposé des motifs parlementaire présente en effet cette loi comme visant à travers ce terme toute forme de violence non seulement physique, mais aussi psychologique (culpabilisation, menaces, mensonges...) et verbale (cris, propos humiliants...) qui viserait à faire obéir un enfant, à lui faire apprendre quelque chose, à soulager l'adulte, ou encore pour ce dernier à « s'épargner le regard de l'entourage ». Défendant une lecture extensive de ce terme, Filliozat et Gueguen affirment que la société française reste empreinte de violence à l'égard de ses enfants dont elle ne respecte pas l'individualité¹⁴.

14. L'Observatoire des violences éducatives ordinaires milite pour une conception plus extensive encore, sa présidente allant jusqu'à considérer que « le fait éducatif est intrinsèquement violence » (Milanovic, 2023 : <https://www.oveo.org/reflexions-sur-la-pertinence-de-la-formule-violence-educative-ordinaire/>), car il reconduit à chaque génération la domination des adultes sur des enfants.

La manifestation de cette controverse rejoue une série d'oppositions qui semble stable depuis une décennie au moins : entre bienveillance et autorité, entre norme et autonomie, entre limite nécessaire et risque d'écraser le potentiel de l'enfant. Les tenants de l'éducation positive défendent une vision de l'enfant comme partenaire, éventuellement immature (du point de vue de son développement cérébral), qui apprend par imitation et non par punition. Alors que ceux-ci se lamentent de la confusion entre bienveillance et laxisme, les critiques de l'éducation positive regrettent quant à eux la confusion qu'organisent ses partisans entre autorité et violence, entre faire face à des limites et manquer d'amour (ce sont des besoins identiquement essentiels mais aussi différents que manger et dormir, dit Caroline Goldman dans son podcast).

Là où Filliozat, Gueguen et les autres soutiennent l'idée que l'enfant, même immature, est un *partenaire* relationnel de l'adulte par qui il doit être « accompagné¹⁵ », Pleux, Bacus, Goldman et les autres défendent une conception de l'enfant comme *enfant*, c'est-à-dire occupant une place statutairement différente de celle de l'adulte, et qui demande à être autant cadré et contenu qu'aimé et sécurisé. On voit bien ici que l'enjeu est loin de concerner seulement la définition de l'enfant. Il porte aussi et surtout sur ce que parents et autres intervenants sont en droit ou en devoir de faire à son égard.

Tout semble opposer tenants de la bienveillance nécessaire pour développer le potentiel et défenseurs des limites indispensables pour cadrer l'enfant immature. Cependant, par-delà leurs oppositions, elles partagent d'importants points communs. D'abord, elles considèrent toutes deux que l'enfant est une personne à part entière, éventuellement frappée d'une certaine forme d'immaturité, mais disposant d'emblée d'une certaine autonomie (qu'il s'agit soit de valoriser, soit de cadrer). Les deux postures ont en effet en commun de prétendre prendre au sérieux les propos et les comportements de l'enfant, en particulier lorsque ceux-ci dérangent. L'enfant troublant est, dans les deux cas, interprété comme un enfant troublé dont les débordements doivent être écoutés et interprétés – comme demande d'assurance sur la relation,

15. Céline Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, Paris, Les Arènes, 2016. Il faut noter avec Déchaux (à propos du cas de la pédophilie) que, même chez les plus farouches partisans de la conception de l'enfant comme partenaire de l'adulte, il y a un domaine où l'enfant continue à être considéré comme essentiellement incapable : celui du consentement à certains types de relations, notamment sexuelles. Jean-Hugues Déchaux, « Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine », *Revue française de sociologie*, n° 3, 2014, p. 537-561.

Alain Ehrenberg
Nicolas Marquis

Cadre ou bienveillance ? L'enfant-individu et ses tensions à l'âge de l'autonomie

Introduction : l'enfant liminaire¹

L'enfance est un enjeu essentiel dans les sociétés individualistes de masse où dominent les idées, valeurs et normes (que Durkheim appelle les représentations collectives) de l'autonomie personnelle. L'enfance y pose des difficultés et génère des débats tant du point de vue de sa définition (de quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'enfant ?) que des pratiques et politiques à son égard (qu'est-ce que *bien agir*, avec respect et efficacité, à l'égard d'un enfant ? Qu'est-ce qu'être un bon parent, un bon enseignant ?). Ces problématiques socio-politiques ne sont pas récentes², mais elles ont, ces dernières décennies, acquis une centralité au point de devenir structurantes. La Déclaration des droits de l'enfant de 1989 est considérée comme un tournant majeur dans la façon de concevoir l'enfant comme personne parce qu'elle lui accorde des droits-créances et non plus seulement, comme en 1924 et 1959, des droits-protection³. Depuis lors, l'attention sans cesse croissante de la part d'institutions nationales et internationales pour les domaines de l'éducation, de la parentalité, de la période de la prime enfance

1. Cette contribution a bénéficié d'un financement de l'ERC, Conseil de Recherche Européen (Grant agreement n° 850874.) Les auteurs remercient Véronique Degraef et Solène Mignon pour les travaux réalisés dans le cadre du projet ERC *CoachingRituals*, ayant fondé la perspective comparative (Royaume-Uni, Danemark) développée ci-dessous.
2. Claude Martin, « From educating mothers to neuroparenting : Ideas and controversies in parenting issues », dans Nicolas Marquis (dir.), *Education, Parenting and Mental Health Care in Europe : The Contradictions of Building Autonomous Individuals*, Londres, Routledge, 2024, p. 129-144.
3. Irène Théry, *Le Démariage. Justice et vie privée*, Paris, Odile Jacob, 1993 ; Alain Renaut, *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Levy, 2002.

ou de l'adolescence montre que ces éléments essentiels du vécu et du développement de l'enfant font l'objet d'un investissement qui n'a cessé de se renforcer⁴. Les rapports, *guidelines*, recommandations, textes de lois ou autres écrits qui en découlent mobilisent un jeu de langage désormais familier à tous : projet, environnement, bien-être, estime de soi, droits, *skills* ou compétences – et surtout *autonomie*.

Dans la société française, cet investissement s'écrit sur le fond d'un tournant sociologique majeur, qu'il participe d'ailleurs à mettre en relief. En effet, d'une configuration caractéristique des années 1960-1970 dans laquelle l'autonomie individuelle était une aspiration enfin légitime pour tous, la société française a progressivement basculé dans une situation où l'autonomie est désormais une condition commune, une règle normative et collective. L'autonomie-condition mêle la possibilité (voire l'obligation) morale de choisir la vie qu'on entend mener à une lecture des relations sociales en termes de compétition et de coopération. L'autonomie-condition est donc une configuration d'idées-valeurs qui imprègne nos façons d'être et les relations que nous avons les uns avec les autres⁵. Elle ne signifie ni une évidence ni une égalité d'autonomie pour chaque personne, mais une possibilité partagée d'autonomie et de capacité à conduire sa vie. C'est en ce sens qu'elle est une attente collective adressée à chacun, c'est-à-dire à la fois un droit *et* une responsabilité individuelle et collective, eu égard à cette possibilité.

Dans cet environnement moral, l'intervention auprès de personnes dont l'autonomie est jugée amoindrie constitue dès lors un enjeu tout à fait particulier : dans des domaines du travail social⁶, du handicap⁷ ou de la santé mentale⁸ par exemple, *policymakers* et travailleurs se demandent comment rendre à nouveau possible l'agir d'une personne dont l'autonomie est à la fois temporairement oblitérée, mais pourtant toujours là. Dans ces situations, les acteurs butent de façon répétée

4. Voir, sur la thématique de l'éducation, notamment l'OCDE, via les rapports intitulés *Starting Strong* ; sur la thématique de la parentalité (les textes du Conseil de l'Europe et de l'UNICEF, entre autres) ; pour la période jugée décisive de la prime enfance, les rapports de la Commission des 1000 premiers jours en France et des 1001 premiers jours au Royaume-Uni.

5. Alain Ehrenberg, *La Société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 2010.

6. Nicolas Marquis et Fadoua Messaoudi, « Le tuteur de résilience : Le travail social en contexte individualiste », *Esprit*, 2022, n° 10, p. 79-87 ; Edouard Gardella, *La Solidarité individualiste. L'assistance moderne aux sans-abris et ses pathologies*, Paris, Économica, coll. « Études sociologiques », 2023.

7. Benoît Eyraud, *Protéger et rendre capable*, Toulouse, Erès, 2013.

8. Nicolas Marquis, « Making people autonomous : a sociological analysis of the uses of contracts and projects in the psychiatric care institutions », *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 2022, vol. 46, n° 2, p. 248-276.

sur la question de la distribution des responsabilités dans le processus de réacquisition de la capacité à agir de soi-même : qui peut et doit attendre quoi, de qui et comment ? Cette interrogation, qui se formule sur les plans conceptuels, éthiques et pratiques, connaît de nombreuses formulations : est-ce vraiment rendre service à quelqu'un que de faire les choses à sa place ? Qu'est-ce qu'un bénéficiaire d'aide sociale et un travailleur peuvent attendre l'un de l'autre ? Respecter l'autonomie d'une personne doit-il aller jusqu'à la soutenir dans des décisions qui pourraient se révéler pénalisantes pour elle ? Etc.

Plus encore que l'individu souffrant de troubles mentaux, la personne en difficulté socio-économique ou la personne en situation de grande dépendance, c'est le personnage de l'enfant qui constitue le creuset dans lequel s'expriment des plus clairement les tensions de la socialisation à l'autonomie. Tiraillé entre l'investissement dont il fait l'objet et une dépendance objective liée à sa néoténie ou son incapacité à subvenir à certains de ses besoins, l'enfant est par excellence l'individu en position liminaire, entre une autonomie considérée comme déjà-là (par exemple, « précablée » dans le cerveau), et une autonomie qui doit encore être acquise, construite ou cadrée (par exemple, parce que ce même cerveau est encore jugé « immature »).

Enfant « petit » parce que dépendant des adultes et vulnérable, ou enfant « grand » parce qu'il leur est égal en dignité⁹, enfant-*enfant* ou enfant-*partenaire*, etc. : les disputes qui émergent autour de la *définition* de l'enfance se répètent mais s'y arrêtent rarement. En effet, « enfant » constitue l'un des termes d'une relation interne¹⁰, sociale ou conceptuelle (c'est-à-dire une relation logique dans laquelle chaque terme ne prend sens que dans son rapport à l'autre) avec un ou plusieurs éléments de son environnement (l'adulte, le parent, l'enseignant, le soignant, la famille, l'école, la société, etc.). Les tensions inhérentes à une conception de l'enfant comme une personne à part entière et disposant de son propre potentiel génèrent donc immédiatement des prises de position et des incertitudes sur le rôle et la responsabilité des adultes dans le processus devant amener au déploiement, ou au cadrage de ce potentiel : l'enfant est toujours un « enfant à (dresser, éduquer, protéger, accompagner, coacher, etc.) ».

Cette contribution revient dans un premier temps sur la controverse autour de la parentalité et de l'éducation positive, particulièrement saillante depuis les années 2010 en France. L'opposition entre une

9. François de Singly, *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006.

10. Peter Winch, *L'Idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*, Paris, Gallimard, 2009.

approche par l'importance des limites d'une part, et une approche par la bienveillance d'autre part, renvoie à deux conceptions apparemment différentes de l'enfant : un enfant dont il s'agit de cadrer l'autonomie, versus un enfant dont il s'agit de développer le potentiel. Néanmoins, elles partagent des points communs qui s'expliquent par le fait qu'elles fournissent deux réponses complémentaires aux tensions de la socialisation de l'enfant-individu, dont elles constituent deux variations finalement assez proches.

Dans un deuxième temps, on verra que cette tension est structurante de l'environnement moral français, au point qu'elle est aisément observable dans les cénacles des sciences humaines et sociales, lorsque celles-ci descendent dans l'arène du débat autour de la centralité nouvellement acquise par le personnage de l'enfant. À la célébration des compétences enfin prises en compte de ce nouveau sujet de recherche, s'opposent les rappels, souvent sentencieux, que l'enfant n'est pas encore une personne au sens propre du terme parce qu'il n'est pas d'emblée un être socialisé.

Enfin, dans un troisième temps, on cherchera à relativiser l'importance du couple « enfant à cadrer/potentiel à développer » en explorant d'autres déclinaisons des préoccupations que génèrent le personnage de l'enfant dans deux autres configurations individualistes, le Danemark et le Royaume-Uni, qui font également une place importante au potentiel de l'enfant. On montrera pourtant que la question française du cadre (trop ou pas assez présent) n'y éveille pas les mêmes passions. Du côté du Danemark, l'enfant est largement considéré comme un personnage compétent, et l'enjeu est celui de la reconnaissance et du développement de ses compétences. Du côté du Royaume-Uni, l'enfant est essentiellement abordé à partir de sa vulnérabilité, et l'enjeu essentiel est celui de la protection de son potentiel.

Cadre et potentiel : la controverse française autour de la parentalité positive ou bienveillante

Le printemps de l'année 2023 a vu éclater une importante controverse à propos des avantages ou des dangers de la parentalité positive. Au total, entre janvier et juin 2023, plus de 350 articles de la presse française (calcul réalisé avec Europresse) ont porté sur les thématiques de l'éducation et de la parentalité positive ou bienveillante¹¹. Si ce

11. Les titres de dossiers de presse parus sur quelques jours semblent témoigner de l'ampleur du débat, mais aussi d'une certaine façon de le positionner

nombre est sans conteste important, la prise en compte d'une période plus longue montre que ces thèmes occupent en réalité une surface médiatique importante depuis près d'une dizaine d'années – le décollage correspondant à la couverture médiatique de plusieurs publications par des entrepreneurs de ces notions ainsi qu'à l'adoption progressive de ces termes par certaines instances internationales (voir la recommandation du Conseil de l'Europe, datant de 2006).

La poussée de fièvre du printemps 2023 ne se révèle donc pas exceptionnelle par la quantité d'articles publiés. On observe par contre une différence significative dans la nature de cette couverture. Alors que jusqu'en 2020, près de 9 articles sur 10 se montrent « bienveillants » à l'égard de leur objet, cette proportion descend légèrement à 8 articles sur 10 en 2022, et diminue de façon plus conséquente à 6 articles sur 10 en 2023, ce qui s'explique entre autres par une présence médiatique accrue de critiques de l'éducation positive : *Traitez-les comme des mômes !* de Anne Bacus (2018), *De l'enfant-roi à l'enfant-tyran* puis *L'Éducation bienveillante, ça suffit !* de Didier Pleux (2020 et 2023), et surtout *File dans ta chambre !* de Caroline Goldman (2020)¹².

Psychanalyste et docteure en psychopathologie, Goldman a dénoncé dans une série d'entretiens les dérives de la parentalité positive, ou à tout le moins sa version jugée perversie telle qu'elle serait défendue par des auteurs ayant pignon sur rue (Isabelle Filliozat, Catherine Gueguen, etc.), car celle-ci paralyserait les parents dans l'exercice de ce qui est pourtant un aspect fondamental tant pour le développement de l'enfant que pour le bien-être de toutes les parties : poser des limites éducatives, afin de contrer la pente naturelle de la toute-puissance enfantine. Au lieu de cela, en interrogeant perpétuellement les enfants sur leurs émotions, en leur expliquant tout et trop, ces pratiques participeraient à la création d'individus imperméables à la contrainte et au souci de l'autre. Les conséquences du manque de cadre généré

comme une lutte entre deux camps : « La France en plein débat sur les limites de l'éducation positive » (*Courrier international*, 7 avril 2023), « Éducation des enfants : la guerre est déclarée » (*Le Point*, 9 avril 2023), « Le complexe parental : entre bienveillance et autorité, comment être parent aujourd'hui ? » (*L'Obs*, 3 mai 2023), « Le bon filon de l'éducation positive » (*Le Monde*, 26 avril 2023), « Pourquoi l'"éducation positive" nous rend tous zinzins » (*Télérama*, 24 avril 2023), « Est-il cruel d'envoyer son enfant dans sa chambre ? » (*Le Monde*, 17 février 2023), etc.

12. Anne Bacus, *Traitez-les comme des mômes !*, Paris, Marabout, 2018 ; Didier Pleux, *De l'enfant roi à l'enfant tyran*, Paris, Odile Jacob, 2020 ; Didier Pleux, *L'Éducation bienveillante, ça suffit !*, Paris, Odile Jacob, 2023 ; Caroline Goldman, *File dans ta chambre ! Offrez des limites éducatives à vos enfants*, Paris, Interéditions, 2020.

par les pratiques d'éducation positive seraient, au regard du tableau psychopathologique dressé par les critiques de l'éducation positive, particulièrement préoccupantes : immaturité et intolérance à la frustration de la part de l'enfant, mise en danger, difficultés scolaires et relationnelles, mais aussi *burn-out* parental¹³. La surmobilisation actuelle d'étiquettes pour expliquer les difficultés rencontrées par des enfants parce qu'ils seraient à haut potentiel (HPI) ou souffrant de troubles de l'apprentissage ou d'hyperactivité (TDAH) ne serait, dans cette perspective, que le cache-misère d'une vérité que nous ne voulons plus voir : ces enfants qui ne vont pas bien manquent tout simplement de limites, qu'ils réclament par leurs comportements envahissants, dérangeants ou transgressifs.

Pour mettre en pratique ces limites, Caroline Goldman défend une méthode présentée comme reconnue internationalement et validée scientifiquement, en plus d'être de bon sens : le *time-out*, ou la mise à l'écart physique de l'enfant (dans sa chambre, par exemple), qui est aussi une façon de lui rappeler son statut d'enfant lorsqu'il déborde ou fait des caprices. « Dans ma compréhension, le caprice n'existe pas », répond Isabelle Filliozat dans une interview de presse (*Le Point*, 25 mars 2023). « Le caprice, c'est quelque chose que le parent ne comprend pas. » Isoler un enfant qui, par ses cris, demande à être rassuré sur l'amour qu'on lui porte constituerait, plus qu'une erreur, une faute éducative et humaine.

Autre figure de proue de la parentalité positive, Catherine Gueguen fait dans ses ouvrages et conférences auprès des professionnels et parents un usage intensif des neurosciences, non seulement sur le plan cognitif, mais aussi affectif et social. Elle commence ainsi une intervention au 23^e Congrès national de pédiatrie ambulatoire (2016), intitulée « Repenser l'éducation à la lumière des neurosciences affectives et sociales) :

Durant l'enfance, le cerveau est beaucoup plus fragile, malléable et immature que tout ce qu'on pensait jusqu'à présent. Toutes les expériences affectives, relationnelles vécues par l'enfant durant ses premières années de vie vont s'imprégner au plus profond de lui, dans son cerveau, modifiant les neurones, leur myélinisation, leurs synapses, les molécules cérébrales, les structures et les circuits cérébraux et même l'expression de certains gènes.

13. Serge Dupont, Moïra Mikolajczak et Isabelle Roskam, « The cult of the child : A critical examination of its consequences on parents, teachers and children », *Social Sciences*, vol. 11. 3, 2022, p. 141.

Le « plus profond » est le cerveau, métonymie de l'enfant, point de départ de tous les possibles, où se trouve le pourquoi de ses comportements. Car c'est bien le pourquoi qu'apporteraient alors les neurosciences :

Les connaissances sur l'immaturité cérébrale du jeune enfant nous permettent de comprendre pourquoi celui-ci est en proie à de véritables tempêtes émotionnelles : pourquoi il tape, mord entre 1 an et 3 ans, pourquoi il peut éprouver de véritables paniques et pourquoi, si on le laisse seul face à ses détresses, il va sécréter trop de cortisol, substance délétère pour son développement cérébral.

Dans la polémique autour du *time-out*, Gueguen renchérit sans surprise : le *time-out*,

[c]'est exactement comme si on enfermait une femme. Que diriez-vous si votre conjoint vous enfermait dans votre chambre ? Pourquoi faisons-nous ça aux enfants ? Pourquoi les femmes arrivent à se faire respecter et pas les enfants ? Parce que les enfants n'ont pas de voix. Nous sommes peu nombreux à les défendre. (*Le Monde*, 17 mars 2023.)

Pour ces tenants de l'éducation positive, mettre les enfants à l'écart constitue ainsi une énième « violence éducative ordinaire » qui nuit gravement au développement de l'enfant et en particulier de son cerveau. C'est pourquoi ils sont de farouches partisans de la loi du 10 juillet 2019 relative à l'interdiction des « violences éducatives ordinaires », que la France est, à cette date, devenue le 56^e pays à abolir – sans qu'il y ait pour autant un accord quant à ce que cette notion recouvre. L'exposé des motifs parlementaire présente en effet cette loi comme visant à travers ce terme toute forme de violence non seulement physique, mais aussi psychologique (culpabilisation, menaces, mensonges...) et verbale (cris, propos humiliants...) qui viserait à faire obéir un enfant, à lui faire apprendre quelque chose, à soulager l'adulte, ou encore pour ce dernier à « s'épargner le regard de l'entourage ». Défendant une lecture extensive de ce terme, Filliozat et Gueguen affirment que la société française reste empreinte de violence à l'égard de ses enfants dont elle ne respecte pas l'individualité¹⁴.

14. L'Observatoire des violences éducatives ordinaires milite pour une conception plus extensive encore, sa présidente allant jusqu'à considérer que « le fait éducatif est intrinsèquement violence » (Milanovic, 2023 : <https://www.oveo.org/reflexions-sur-la-pertinence-de-la-formule-violence-educative-ordinaire/>), car il reconduit à chaque génération la domination des adultes sur des enfants.

La manifestation de cette controverse rejoue une série d'oppositions qui semble stable depuis une décennie au moins : entre bienveillance et autorité, entre norme et autonomie, entre limite nécessaire et risque d'écraser le potentiel de l'enfant. Les tenants de l'éducation positive défendent une vision de l'enfant comme partenaire, éventuellement immature (du point de vue de son développement cérébral), qui apprend par imitation et non par punition. Alors que ceux-ci se lamentent de la confusion entre bienveillance et laxisme, les critiques de l'éducation positive regrettent quant à eux la confusion qu'organisent ses partisans entre autorité et violence, entre faire face à des limites et manquer d'amour (ce sont des besoins identiquement essentiels mais aussi différents que manger et dormir, dit Caroline Goldman dans son podcast).

Là où Filliozat, Gueguen et les autres soutiennent l'idée que l'enfant, même immature, est un *partenaire* relationnel de l'adulte par qui il doit être « accompagné¹⁵ », Pleux, Bacus, Goldman et les autres défendent une conception de l'enfant comme *enfant*, c'est-à-dire occupant une place statutairement différente de celle de l'adulte, et qui demande à être autant cadré et contenu qu'aimé et sécurisé. On voit bien ici que l'enjeu est loin de concerner seulement la définition de l'enfant. Il porte aussi et surtout sur ce que parents et autres intervenants sont en droit ou en devoir de faire à son égard.

Tout semble opposer tenants de la bienveillance nécessaire pour développer le potentiel et défenseurs des limites indispensables pour cadrer l'enfant immature. Cependant, par-delà leurs oppositions, elles partagent d'importants points communs. D'abord, elles considèrent toutes deux que l'enfant est une personne à part entière, éventuellement frappée d'une certaine forme d'immaturité, mais disposant d'emblée d'une certaine autonomie (qu'il s'agit soit de valoriser, soit de cadrer). Les deux postures ont en effet en commun de prétendre prendre au sérieux les propos et les comportements de l'enfant, en particulier lorsque ceux-ci dérangent. L'enfant troublant est, dans les deux cas, interprété comme un enfant troublé dont les débordements doivent être écoutés et interprétés – comme demande d'assurance sur la relation,

15. Céline Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, Paris, Les Arènes, 2016. Il faut noter avec Déchaux (à propos du cas de la pédophilie) que, même chez les plus farouches partisans de la conception de l'enfant comme partenaire de l'adulte, il y a un domaine où l'enfant continue à être considéré comme essentiellement incapable : celui du consentement à certains types de relations, notamment sexuelles. Jean-Hugues Déchaux, « Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine », *Revue française de sociologie*, n° 3, 2014, p. 537-561.

ou comme demande de cadre et de limites (comme en témoigne ce titre grand public de la psychologue Lea Didier (2023) : *Ça suffit mon amour ! Que nous disent les enfants quand ils dépassent les limites ? Comment les aider à se construire ?*).

Ensuite, elles mélangent considérations apparemment dépassionnées en termes d'efficience et sentences morales. Sur le plan de l'efficacité, il s'agit de trouver ce qui fonctionne *vraiment* avec les enfants, en fonction de ce que nous savons désormais d'eux. Ces savoirs sont validés par la documentation scientifique, l'expertise clinique, le vécu personnel des auteurs en tant que parents, ou encore par le bon sens¹⁶. L'enjeu est aussi éminemment moral : il s'agit de *respecter* l'enfant-individu, son potentiel et ses besoins et de ne pas commettre de fautes éducatives qui se répercuteront tant sur le plan individuel que collectif. Il n'est pas rare de voir, des deux côtés, des références à des enjeux civilisationnels. Plus intéressant encore, on ne peut qu'être frappé par la prégnance du langage de la santé mentale dans le reproche que ces entrepreneurs de morale s'adressent mutuellement en s'accusant précisément de ne pas respecter le personnage de l'enfant et de courir ainsi le risque de développer ou d'accélérer son mal-être. Si le *time-out* est une dangereuse violence éducative ordinaire, c'est parce qu'il génère du stress (et du cortisol, dans la terminologie neuroscientifique mobilisée par Gueguen) qui non seulement diminue le bien-être immédiat de l'enfant, mais pénalise tout son développement futur. Goldman et les adversaires de l'éducation positive répondent que c'est au contraire précisément le fait de vouloir faire de l'enfant un partenaire égal de l'adulte (notamment au niveau de la communication émotionnelle) en niant les différences statutaires qui constitue une grave forme de maltraitance à l'égard d'un enfant auquel on fait porter des responsabilités qu'il n'a pas à gérer parce qu'il n'est pas capable de le faire. Son développement futur en sera, ici aussi, gravement entaché.

En bref, ces deux postures constituent en réalité les deux faces de la même pièce, en jouant sur la scène de l'enfance deux malaises opposés mais liés, qui ont accompagné le développement de sociétés individualistes¹⁷ : la crainte d'un écrasement de l'individu et de son potentiel par les règles et les normes ; la crainte d'une dissolution du vivre-ensemble par manque de règles et de repères communs – et, dans les deux cas, la certitude que cela générera d'importantes souffrances

16. Nicolas Marquis, *Du bien-être au marché du malaise*, Paris, Presses universitaires de France, 2014.

17. Alain Ehrenberg, *La Société du malaise*, Paris, Odile Jacob, 2010 ; Nicolas Marquis, *Du bien-être au marché du malaise*, *op. cit.*

psychiques pour les personnes. Ces lectures témoignent toutes deux d'une sociologie individualiste de sens commun, parce qu'elles opposent individu (ici l'enfant-individu) et société, et sont incapables de voir que le modèle de l'enfant-individu n'est pas moins normatif et socialement ancré que d'autres.

Deux salles, deux ambiances : la centralité acquise par l'enfant vue par les sciences humaines et sociales en France

Le débat opposant la critique d'une absence de prise en considération de l'enfant et de son potentiel d'une part, et d'autre part la crainte d'un délitement du cadre, des limites ou des institutions structurerait la société française bien avant que la controverse ne se cristallise autour de l'éducation positive. Si les sciences humaines et sociales ont fourni des éléments permettant de décrypter les évolutions morales, elles sont aussi fréquemment descendues dans l'arène pour peser sur la discussion.

L'opposition à propos de cet enfant qui prend trop de place ou auquel on ne laisse pas assez de place se retrouve dans les cénacles de sciences humaines et sociales dès la fin du xx^e siècle qui l'instruisent à partir de différentes perspectives. Jusque dans les années 1990, le personnage de l'enfant est considéré comme une *terra incognita*¹⁸ ou un fantôme¹⁹ pour une sociologie qui l'aborde soit à partir de son « métier d'élève²⁰ », soit à partir de ses troubles (délinquance, pauvreté, etc.). Cependant, à la faveur du « retour de l'acteur », d'un intérêt croissant pour les processus de négociation au sein de la famille²¹, puis du tournant pragmatique dans la sociologie française mettant l'accent sur « ce dont les gens sont capables²² », des travaux ont commencé à faire de l'enfant un sujet de recherche à part entière²³. Il dispose d'une

18. Anne Van Haecht, « L'enfance : terre inconnue du sociologue », *Bulletin de l'AISLF*, 1990, p. 87-97.

19. Régine Sirota, « L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité ? », dans *Enfances et sciences sociales, Revue de l'institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1994, p. 147-163.

20. Régine Sirota, « L'émergence d'une sociologie de l'enfance, évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et Sociétés*, n° 2, 1998, p. 9-33.

21. Jean Kellerhals, Pierre-Yves Troutot et Emmanuel Lazega, *Microsociologie de la famille*, Paris, Presses universitaires de France, 1984.

22. Luc Boltanski, *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié, 1990.

23. Voir par exemple Sylvie Octobre, « Les 6-14 ans et les medias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales », *Réseaux*, 2003, n° 3, p. 95-120. On peut également signaler qu'à la même époque, les sciences

agency irréductible aux déterminants structurels²⁴, parce qu'il possède des compétences (par exemple politiques²⁵). Dans un contexte où l'enfant est l'objet d'une « passion²⁶ » ou d'un « sacre²⁷ », on cherche à comprendre comment famille, école et justice se recomposent autour de nouvelles normes affectives et relationnelles, qui doivent prendre en compte « l'intérêt supérieur de l'enfant²⁸ ». Pour ce faire, on multiplie les enquêtes inspirées des *childhood studies* anglo-saxonnes, dans lesquelles les enfants sont considérés comme des « co-chercheurs » informés et compétents, experts de leur vécu²⁹, afin de leur assurer la place de sujet qui leur revient³⁰.

Cependant, à la même époque où s'exprime de plus en plus clairement ce souhait des sciences sociales de voir l'enfant devenir un sujet (de recherche) à part entière, des inquiétudes grandissent du côté de philosophes ou de cliniciens à propos de la centralité désormais acquise par le personnage de l'enfant. En 2004, un numéro de la revue *Le Débat*, intitulé « L'enfant-problème » rassemble des contributions qui interrogent les transformations du statut social de l'enfant, en suscitant de nombreuses discussions dans les cénacles universitaires comme dans la société civile. De façon générale, les critiques y expriment la crainte

de la communication et la sociologie de la réception s'équipent de modèles théoriques déjà présents dans le monde anglo-saxon pour valoriser la marge de manoeuvre et les compétences interprétationnelles des (jeunes) récepteurs face à des contenus jusque-là considérés comme plutôt nuisibles. Voir, à propos de la réception adolescente de la série *Hélène et les garçons* : Dominique Pasquier, *La Culture des sentiments : l'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1999.

24. Cléopâtre Montandon, *L'Éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan, 1997.
25. Patrick Rayou, *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses universitaires de France, 1999.
26. Laurence Gavarini, *La Passion de l'enfant. Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI^e siècle*, Paris, Denoël, 2001.
27. Jean-Hugues Déchaux, « Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine », *Revue française de sociologie*, n° 3, 2014, p. 537-561.
28. Voir le collectif édité par le Conseil de l'Europe, *L'Intérêt supérieur de l'enfant. Un dialogue entre théorie et pratique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, « Hors collection », 2017.
29. Jan Mason et Susan Danby, « Children as Experts in Their Lives : Child Inclusive Research », *Child Indicators Research*, vol. 4, n° 2, 2011, p. 185-189.
30. Caroline Bradbury-Jones et Julie Taylor, « Engaging with Children as Co-Researchers : Challenges, Counter-challenges and Solutions », *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 18, n° 2, 2015 ; Bérengère Nobels et Laura Merla, *Deux « maisons », un « chez-soi » ? Expériences de vie de jeunes en hébergement égalitaire*, Louvain-la-Neuve, Academia L'Harmattan, 2022.

que l'investissement sans précédent dont il fait l'objet mette à mal un processus de socialisation pourtant indispensable. On y rejoue sur les plans de la clinique et de la philosophie sociale la thèse célèbre (et contestée) du démographe Louis Roussel : la désinstitutionnalisation moderne de la famille signe la fin du « règne de l'enfant³¹ » en tant qu'élément statutaire renforçant le lignage et la position sociale du groupe, mais ce n'est que pour mieux le faire advenir en tant que personne respectée et désirée, dans un contexte où les repères sont plus brouillés que jamais.

Or, comprend-on à la lecture des articles du *Débat*, l'enfant n'est pas cette « personne » que voudraient y voir ceux qui, tout en prétendant les défendre, se défont en réalité des responsabilités d'adulte qui leur incombe. « La spécificité de l'enfant tient au fait qu'il demeure dépendant de l'adulte, en ce sens où il n'est pas encore entré dans un rapport de réciprocité avec lui³². » L'enfant ne peut pas, selon les termes de l'historien Jean-Claude Quentel, « émerger à la Personne » tout seul, car il est essentiellement incapable de se situer dans le monde social auquel il est nécessaire que les adultes l'introduisent.

Cela revient à dire que l'enfant a impérativement besoin de trouver des repères solides en l'adulte, qu'il s'agisse de ses parents ou des professionnels qui travaillent auprès de lui par délégation de responsabilité, dans le cadre de l'école, notamment. [...] Les repères que l'adulte offre à l'enfant constituent donc des repères identificatoires, au sens plein du terme³³.

La double faute, éducative autant qu'anthropologique, serait donc la suivante. Premièrement, faire de la relation à l'enfant une affaire seulement intime et intersubjective, alors qu'elle est sociale et statutaire (c'est la figure du *bébé relationnel* que Neyrand repère au tournant du *xxi*^e siècle dans la littérature à destination des parents³⁴). Deuxièmement, oublier que l'enfant n'est qu'un enfant, en lui faisant ainsi porter une responsabilité qu'il n'est pas en mesure de (com)prendre :

L'enfant doit être éduqué ; il doit pouvoir se reposer sur quelqu'un qui assume pour lui une responsabilité qu'il n'est anthropologiquement (et pas seulement légalement) pas capable d'exercer. En d'autres termes, il doit pouvoir s'assurer de la

31. Louis Roussel, *La Famille incertaine*, Paris, Odile Jacob, 1989, p. 155.

32. Jean-Claude Quentel, « Penser la différence de l'enfant », *Le Débat*, vol. 132, n° 5, 2004, p. 5-26.

33. *Ibid.*

34. Gérard Neyrand, « L'évolution du regard sur le lien parental. Approche socio-historique de la petite enfance », *Devenir*, vol. 14, n° 1, 2002, p. 27-55.

garantie de ceux qui ont pour mission de l'éduquer : les parents d'abord, les professionnels ensuite, lesquels œuvrent auprès de lui par délégation³⁵.

Ce nouvel « enfant du désir » que l'on barde de droits au risque de créer une « République des enfants » (selon les expressions de Marcel Gauchet³⁶), serait le résultat malheureux du déclin des institutions de la famille mais aussi de l'école, du règne de l'image et de la violence, de la déliaison d'une société ne voulant plus reconnaître de pertinence aux différences de places et de statut, aux cadres et aux limites³⁷. Cet enfant, à qui on cherche erronément à donner une place qu'il n'a pas à avoir, ne *tient plus en place*, ce dont témoignerait tant l'épidémie d'hyperactivité³⁸, que l'assimilation grandissante de l'enfant délinquant au majeur³⁹.

Ainsi, dans la façon dont y est abordée la montée en puissance de la référence à la centralité et au potentiel de l'enfant, le cas français est structuré par l'opposition entre une posture mettant l'accent sur ce qui est *déjà là* chez l'enfant (autonomie, *agency*, compétences), et une autre mettant au contraire l'accent sur *ce qui n'est pas encore là* (capacité à savoir ce qui est bon pour soi, capacité à se situer dans un monde social, à accéder au sens et aux institutions, etc.). Les premiers insistent pour qu'on y voit une personne à part entière déjà fonctionnelle, les seconds soulignent essentiellement que l'enfant n'a pas encore accès à l'ordre symbolique et doit y être introduit. Cependant, en reprenant à son compte la conception d'un enfant-acteur dont il faut enfin reconnaître les compétences, ou au contraire d'un enfant devenu le roi d'un monde sans limites, ces perspectives de sciences humaines et sociales tombent également l'une et l'autre dans le piège évoqué plus haut d'une sociologie individualiste opposant l'individu et le social, le cadre et le potentiel, se réjouissant ou se lamentant de la préséance de l'un sur l'autre.

35. Jean-Claude Quentel, « Penser la différence de l'enfant », *Le Débat*, vol. 132, n° 5, 2004, pp. 5-26.

36. Marcel Gauchet, « L'enfant du désir », *Le Débat*, vol. 132, n° 5, 2004, p. 98-112.

37. Dany-Robert Dufour, « Télévision, socialisation, subjectivation. Le rôle du troisième parent », *Le Débat*, vol. 132, n° 5, 2004, p. 195-213 ; Jean-Pierre Lebrun, « Des incidences de la mutation du lien social sur l'éducation », *Le Débat*, vol. 132, n° 5, 2004, p. 151-176.

38. Françoise Parot, « Mais pourquoi ces enfants ne tiennent-ils plus en place ? L'ordre des corps », *Le Débat*, vol. 132, n° 5, 2004, p. 122-135.

39. Dominique Youf, « Enfance victime, enfance coupable. Les métamorphoses de la protection de l'enfance », *Le Débat*, vol. 132, n° 5, 2004, p. 214-224.

Cette dynamique qu'on a repérée tant dans le sens commun que dans certaines perspectives académiques est tellement structurante dans l'environnement moral français, cette « société du malaise », que l'on a parfois du mal à se rappeler qu'elle n'est, en réalité, qu'une déclinaison possible de la façon dont le personnage de l'enfant cristallise les tensions de la socialisation à l'autonomie. Comme l'avait montré Cécile Van de Velde par rapport au fait de « devenir adulte⁴⁰ », une perspective comparative permet d'observer d'autres configurations et de tempérer les termes d'un débat cadre-potentiel qui paraît aujourd'hui figé.

Sortir du « cadre » : deux autres configurations individualistes de l'enfance

Au Danemark : reconnaître les « skills » d'un enfant compétent

Dans la littérature populaire comme scientifique, un terme revient fréquemment pour qualifier la façon dont l'enfance est investie au Danemark : compétence. Les parents danois se révéleraient particulièrement compétents, au point de constituer un modèle à valoriser à l'international, et ce précisément parce qu'ils considèrent l'enfant comme étant lui-même un être lui-même doté de compétences. La représentation de l'enfant « compétent », « réflexif », disposant de capacités d'agir par lui-même, « robuste et autonome », capable d'identifier et d'exprimer ce qui est bon pour lui, trouverait ses racines dans le passé paysan danois, où l'égalité et l'homogénéité sont des valeurs fondatrices d'une société encore habitée par son passé paysan⁴¹.

L'exception danoise : c'est également le récit que propose Jesper Juul, thérapeute familial parmi les plus lus en Europe, et auteur du célèbre *Raising competent children*. Plus tôt que d'autres, la société danoise aurait cessé de percevoir l'enfant comme un objet ou comme un être en devenir pour l'investir comme un individu « social, réceptif et empathique », une « personne », un « humain complet » et ce dès la naissance⁴². Auteurs d'un autre best-seller intitulé *Comment élever les enfants les plus heureux du monde* (sous-titré « Les recettes du

40. Cécile Van de Velde, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.

41. Helene Brembeck, Barbro Johansson et Jan Kampmann (dir.), *Beyond the competent child. Exploring Nordic contemporary childhoods in the Nordic Welfare societies*, Roskilde, Roskilde University Press, 2008.

42. Jesper Juul, *Raising Competent Children. A New Way of Developing Relationships with Children*, DoubleBay, RockPool Publishing, 2002.

bonheur danois », et publié en français en 2017⁴³), Jessica-Joelle Alexander et Iben Dissing Sandahl ne disent pas autre chose : il ne s'agit pas seulement d'une façon parmi d'autres de considérer les enfants, il s'agit de *la* bonne façon, qui correspond à la réalité ontogénétique des enfants. « *Now we know better* ⁴⁴ » : bien avant que les entrepreneurs francophones de la parentalité positive n'investissent le thème de la table rase en le logeant quant à eux dans les découvertes neuroscientifiques⁴⁵, Juul disait déjà à propos des compétences de l'enfant aux différentes personnes amenées à intervenir auprès de lui que « ces qualités ne sont pas apprises, elles sont innées⁴⁶ ».

Dans ce modèle, la question du potentiel de l'enfant est tout aussi massive. De façon intéressante, on n'y observe pas de recours important aux neurosciences pour en justifier l'existence. Et pour cause : le potentiel de l'enfant n'a pas ou plus à être « prouvé ». Parents, enseignants, éducateurs sont invités à *coopérer* avec ces experts naturels de leur développement, à s'en faire les partenaires considérés sur pied d'égalité, et surtout à apprendre de l'enfant autant qu'on lui apprend⁴⁷. S'il n'est pas complètement absent, l'enjeu du cadre, des règles ou des limites ne suscite absolument pas les mêmes préoccupations qu'en France⁴⁸. La question essentielle est celle de la capacité de l'environnement social (la « société » comme catégorie indigène) à constituer un espace de reconnaissance et de valorisation des compétences naturelles de l'enfant,

43. Jessica Joelle Alexander et Iben Dissing Sandahl, *Comment élever les enfants les plus heureux du monde. Les recettes du bonheur danois*, Paris, JC Lattès, « Isabelle Filliozat présente », 2017.

44. Jesper Juul, *Raising Competent Children. A New Way of Developing Relationships with Children*, op. cit., p. 72.

45. Véronique Degraef, Emmanuelle Lenel et Nicolas Marquis, « Children's Well-Being and Teachers' Benevolence as the Road to Higher Performance ? : Cognitive Neuroscience and Montessori in Preschools », dans Nicolas Marquis (dir.), *Education, Parenting and Mental Health Care in Europe : The Contradictions of Building Autonomous Individuals*, Londres, Routledge, 2024, p. 63-79.

46. *Ibid.*, p. 25.

47. Eva Gullov, « Kindergartens in Denmark – Reflections on Continuity and Change », dans Anne Trine Kjørholt et Jens Qvortrup (dir.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Studies in Childhood and Youth*, Londres, Palgrave Macmillan, 2012.

48. Chez Alexander et Sandahl, le « recadrage » signifie tout autre chose qu'en France : il s'agit, face à une difficulté, d'aider l'enfant à changer les paramètres, notamment cognitif pour envisager de nouvelles solutions. Autrement dit, recadrer, c'est changer de cadre pour, par exemple, faire d'un échec apparent une opportunité.

notamment à travers la promotion du jeu libre⁴⁹. Bien éduquer un enfant consiste à lui permettre d'être bien avec soi-même, via une pédagogie du *self-management*⁵⁰, et d'être bien avec les autres pour fonctionner et performer correctement en société. Dans la perspective danoise, cela ne passe pas par le fait de mettre des limites : l'imposition d'un modèle hétéronome, à la maison ou à l'école⁵¹, est considérée comme inefficace et irrespectueuse. Par contre, il apparaît comme étant de la plus haute importance de capitaliser sur ces *skills* déjà présents et sur le fait d'encourager l'enfant à se faire cet expert de lui-même, car le bien-être, la confiance en soi, la capacité d'introspection et d'identification de ses besoins ou encore l'estime de soi sont considérés tout à la fois comme les conditions *sine qua non* et comme les canaux de tout apprentissage, notamment scolaire⁵². Être soi-même, être bien et être correctement socialisé sont les clés essentielles d'un développement réussi.

En somme, dans la configuration repérable au Danemark, les enjeux de définition de l'enfance et de la façon de l'accompagner s'expriment à travers la polarité « reconnaissance-non reconnaissance » (de l'enfant comme individu-expert de lui-même), et concernent la meilleure façon de développer les *skills*. Les figures de l'enfant-roi, tyran ou démiurge n'y trouvent pas l'écho dont ils bénéficient dans le contexte français. Des critiques académiques de ce modèle compétenciel existent, mais

49. Jessica Joelle Alexander et Iben Dissing Sandahl, *Comment élever les enfants les plus heureux du monde. Les secrets de l'éducation à la danoise*, op. cit.

50. Tomas Ellegaard et Niels Kryger, « Changing the framing of play in times of increased emphasis on readiness », *International Journal of Early Years Education*, vol. 8, 2020, p. 218-231.

51. Le rapport Starting Strong II de l'OCDE souligne à cet égard un élément intéressant en évoquant la « peur danoise que l'emphasis sur les apprentissages finisse par dominer le travail pédagogique du *kindergarten* et entraver son objectif fondamental (soutenir le développement holistique de l'enfant) », autrement dit la crainte de ce que l'imposition d'une forme scolaire programmée et centralisée au niveau préscolaire ne viennent mettre à mal ce qui semble bien plus important : l'apprentissage d'être avec soi (« *self-management* ») et avec les autres. OCDE, *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, 2006, p. 139. [<https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>]

52. Voir le récent *curriculum* danois : « L'environnement pédagogique doit favoriser le bien-être de tous les enfants ainsi que leur participation aux communautés sociales et le développement de l'empathie et des relations. L'environnement pédagogique d'apprentissage doit soutenir les communautés dans lesquelles les différences sont considérées comme une ressource qui contribue à la formation démocratique. » Ministry of Children and Education, *The Strengthened Pedagogical Curriculum. Framework and content*, 2020, p. 39. [https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/8077%20SPL%20Hovedpublikation_UK_WEB%20FINAL-a.pdf]

elles concernent plutôt les affinités électives entre celui-ci et l'attente néolibérale de responsabilisation de l'individu de la part d'un État toujours plus intrusif. À rebours de l'image d'une société danoise fondée sur le *Hygge*, la présupposition de compétences pèserait en effet un poids important sur les épaules d'enfants et d'adolescents qui, confrontés à une *achievement society*⁵³, déclareraient de plus en plus fréquemment des souffrances psychologiques. Surtout, ces (*social*) *skills* prétendument universellement disponibles, pourraient en réalité constituer un vecteur de stratification voire d'exclusion sociale qu'il s'agit de dénoncer dans une perspective de sociologie des inégalités⁵⁴.

Au Royaume-Uni : protéger la vulnérabilité d'un enfant (au cerveau) merveilleux

Une troisième configuration, bien différente, émerge au Royaume-Uni. Elle se joue autour de la polarité « danger-protection ». L'enfant y est certes également considéré comme un individu à part entière, porteur d'un potentiel, mais à la différence de la « robustesse » que Juul prête à l'enfant danois, l'enfant est vu, au Royaume-Uni, comme essentiellement vulnérable⁵⁵. La figure de l'enfant vulnérable trouve d'abord sa source dans l'insistance du psychanalyste D.W. Winnicott qui a théorisé et popularisé l'importance d'un environnement « suffisamment bon », ainsi que dans la théorie de l'attachement développée par John Bowlby sur base d'observations des dégâts de l'hospitalisme après la Seconde Guerre mondiale⁵⁶. Plus récemment, cette attention pour la prime enfance s'est vue légitimée dans les termes des neurosciences (tout en

53. Anders Petersen, « Antidepressant medication as identity construction : And so what ? », dans Nicolas Marquis (dir.), *Education, Parenting and Mental Health Care in Europe : The Contradictions of Building Autonomous Individuals*, Londres, Routledge, 2024, p. 191-204.

54. Annick Prieur, Sune Qvortrup Jensen et Vibeke B. Nielsen, « Lacking social skills : A social investment state's concern for marginalized citizens' ways of being », *Critical Social Policy*, vol. 40, n° 4, 2020, p. 608-626 ; Annick Prieur, Sune Qvortrup Jensen, Julie Laursen et Oline Pedersen, « Social skills : Following a travelling concept from American academic discourse to contemporary Danish welfare institutions », *Minerva*, vol. 54, n° 4, 2016, p. 423-443.

55. Frank Furedi, *Paranoid parenting. Why ignoring the experts may be best for your child*, Chicago, Chicago Review Press, 2002.

56. Tous deux étant inspirés par et en débat avec les travaux de Mélanie Klein à propos de « la vie émotionnelle du bébé ». Voir aussi, du côté des Annafreudiens cette fois, les travaux d'Erikson à propos de la confiance de base. Voir Alain Ehrenberg et Nicolas Marquis, « Quel rétablissement pour la psychanalyse ? L'enfant-individu et ses troubles à l'âge de l'autonomie

gardant la référence à l'attachement). En 2013, un manifeste soutenu par l'entière du spectre politique, lance la campagne des « 1001 critical days », période allant de la conception aux 2 ans de l'enfant, et qui le marquerait de façon indélébile. On y lit d'abord la fascination pour le potentiel du cerveau de l'enfant : « *From birth to age 18 months, it has been calculated that connections in the brain are created at a rate of a million per second ! The earliest experiences shape a baby's brain development, and have a lifelong impact on that baby's mental and emotional health* ⁵⁷. » On y lit aussi et surtout la crainte de voir ce potentiel brisé par un environnement qui n'est pas suffisamment bienveillant et générerait du stress, même à l'égard du fœtus :

*A pregnant mother suffering from stress can sometimes pass on the message to the unborn baby that the world will be dangerous, so that as a child he or she will struggle with many social and emotional problems. The child's response to experiences of fear or tension have been set to danger and high alert. This will also occur at anytime during the first 1001 days whenever a baby is exposed to overwhelming stress from any cause within the family, such as parental mental illness, maltreatment or exposure to domestic violence*⁵⁸.

Principalement destinée à des parents dont on estime qu'ils sont, à cette période, « particulièrement réceptifs aux offres de conseils et de soutien », cette campagne s'inscrit sur le fond de plusieurs scandales qui ont défrayé la chronique. Parmi ceux-ci, la mort par suite de négligence de la petite Victoria Climbié (8 ans) en 2000, qui a mis sur le devant de la scène non seulement les manquements des proches qui avaient la

normative », *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, n° 8.1., 2023, p. 67-85

57. « De la naissance jusqu'à l'âge de 18 mois, on a calculé que les connexions dans le cerveau se créent à un rythme d'un million par seconde ! Les toutes premières expériences façonnent le développement cérébral d'un bébé et ont un impact durable sur sa santé mentale et émotionnelle » (nous traduisons). Mark Durkan, Frank Field, Norman Lamb et Tim Loughton, *The 1001 Critical Days : The Importance of the Conception to Age Two Period*, Londres, NSPCC, 2014.

58. « Une mère enceinte souffrant de stress peut parfois transmettre au bébé à naître le message que le monde sera dangereux, de sorte qu'en tant qu'enfant il ou elle aura du mal avec de nombreux problèmes sociaux et émotionnels. La réponse de l'enfant aux expériences de peur ou de tension est construite sur le mode du danger et de l'alerte maximale. Cela se produira également à tout moment au cours des 1001 premiers jours, chaque fois qu'un bébé est exposé à un stress accablant causé par n'importe quelle situation familiale, comme une maladie mentale parentale, des mauvais traitements ou une exposition à la violence domestique » (nous traduisons). *Ibid.*

charge de l'enfant, mais aussi ceux d'un système de protection sociale incapable de réagir à temps. Ce drame avait donné lieu, en 2003, à l'initiative *Every Child Matters* puis au *Children Act*, en 2004.

Comme au Danemark, le potentiel merveilleux de l'enfant, ici retraduit dans les termes des neurosciences, n'est absolument pas mis en question. Ici, ce qui fait débat n'est pas le rôle du cadre et des limites comme en France. Bien que le développement de stratégies de *coping* et de *growth mindset* soit un thème central dans le cursus scolaire britannique, ce n'est pas non plus tant l'accompagnement de l'expertise et des *skills* de l'enfant comme au Danemark. L'enjeu essentiel est ici celui de la sécurité et de la protection d'un enfant fragile, au potentiel essentiellement menacé. Les sociologues britanniques se sont très tôt intéressés à ce que Frank Furedi a appelé *Paranoïd Parenting* (du titre de son ouvrage), paranoïa fondée sur le « mythe de l'enfant vulnérable », et surtout sur l'idée que le danger pour l'enfant peut venir d'absolument partout : de la menace que représente n'importe quel inconnu (*Stranger danger*) au fait que les maltraitances à l'égard des enfants sont généralement le fait de leurs plus proches⁵⁹.

Pour les *Parenting studies britanniques*, cette « culture de la peur⁶⁰ » a été cultivée par les autorités publiques notamment à travers les *policies* précitées. Cela a généré deux paradoxes. Le premier peut être formulé de la façon suivante. D'un côté, les parents voient leur rôle de protéger l'enfant surinvesti : « *Parents are now understood – by policymakers, parenting experts, and parents themselves – as “God-like, and wholly deterministic in an individual child’s development and future* »⁶¹. » Mais d'un autre côté, cela a permis à l'État de légitimer une entreprise massive d'intervention auprès des parents, portant non seulement sur leurs pratiques parentales, mais également sur leur santé mentale ou encore sur la consommation d'alcool des femmes qui

59. « Are we too scared for our children ? » demandait un article de la BBC (9.8.2002) à la suite du meurtre de deux jeunes filles de 10 ans.

60. Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.), *Parenting Culture Studies*, Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan, 2014.

61. Charlotte Faircloth, « Intensive parenting and the expansion of parenting », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.), *Parenting Culture Studies*, Basingstoke et New York, Palgrave Macmillan, 2014, p. 25-50. Ceci s'inscrit dans la continuité de la popularisation des théories winnicottiennes et bowlbiennes : « Les parents sont vus comme l'élément essentiel du développement de l'enfant depuis la seconde moitié du xx^e siècle. » Mary Daly, *Parenting support policies in Europe, Families, Relationships and Societies*, 2013, vol. 2, n° 2, p. 159-174.

ont le projet de concevoir un enfant⁶². Les parents sont ainsi présentés comme des experts, mais seraient en réalité sous la surveillance d'autres experts, comme en témoigne la vague du *neuroparenting* dénoncée par la sociologue Jan Macvarish⁶³, soit cet usage gouvernemental des neurosciences pour « rééduquer les parents ».

Le deuxième paradoxe lié à cette culture du risque est plus frappant encore. D'un côté, les parents sont, comme on vient de le voir, investis de la mission de protéger l'enfant d'un maximum de risques et de facteurs de stress, non seulement ceux qui proviennent de l'environnement extérieur, mais également ceux générés par leurs propres comportements. Mais d'un autre côté, cette même préoccupation donnerait lieu à un style de parentalité dite « intensive », aujourd'hui largement dénoncée par les disciplines psys tant dans les cénacles académiques que dans la littérature de self-help à destination des parents. *Intensive parenting attitude*⁶⁴, *parenting perfectionism*⁶⁵, *helicopter parenting*⁶⁶, *overparenting*⁶⁷ sont autant de termes mobilisés pour dénoncer le fait que c'est précisément en voulant *protéger* l'enfant de risques et de stress, en se préoccupant activement non seulement de ses besoins primaires mais aussi de « son confort et de sa sécurité émotionnelle⁶⁸ », que des parents stressés

62. Ellie Lee, "Pregnancy After 'a Choice to Drink' : Meanings of Autonomy in England's Policies on Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD)", dans Nicolas Marquis (dir.), *Education, Parenting and Mental Health Care in Europe : The Contradictions of Building Autonomous Individuals*, Londres, Routledge, 2024, p. 145-160.

63. Jan Macvarish, *Neuroparenting : The Expert Invasion of Family Life*, Basingstoke et New York, Palgrave Macmillan, 2016, dont le titre fait malicieusement écho à celui de l'ouvrage de Furedi. Sur le souci de l'état d'« équiper » les parents, voir aussi Mary Daly, *Parenting support policies in Europe, Families, Relationships and Societies*, op. cit., p. 159-174.

64. Miriam Liss, Holly H. Schiffrin, Virginia H. Mackintosh et al., « Development and validation of a quantitative measure of intensive parenting attitudes », *Journal of Child and Family Studies*, vol. 22, 2013, p. 621-636.

65. William E. Snell Jr, Gail A. Overbey et A. Lauren Brewer, « Parenting perfectionism and the parenting role », *Personality and Individual Differences*, vol. 39, n° 3, 2005, p. 613-624.

66. Jennie Bristow, « The double bind of parenting culture : Helicopter parents and cotton wool kids », dans Ellie Lee, Jennie Bristow, Charlotte Faircloth et Jan Macvarish (dir.), *Parenting Culture Studies*, Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan, 2014, p. 200-215.

67. Chris Segrin, Tricia J. Burke et Trevor Kauer, « Overparenting is associated with perfectionism in parents of young adults », *Couple and Family Psychology : Research and Practice*, 2020, vol. 9.3, p. 181.

68. Jan Macvarish, *Neuroparenting : The Expert Invasion of Family Life*, Basingstoke et New York, Palgrave Macmillan, 2016.

finiront par créer un environnement stressant et un enfant stressé, saturé de cortisol et incapable d'autonomie.

Conclusion

L'histoire de l'enfance et de son investissement semble prendre la forme d'une courbe asymptotique. « Ce n'est pas parce que le sentiment de l'enfance et l'amour parental ont sans doute toujours existé qu'on a toujours perçu les enfants de la même manière », écrit Alain Renaut dans *La Libération des enfants*, avant de montrer combien la récente « poussée de l'égalité⁶⁹ » entre les adultes et les enfants donne à ces derniers une place sans précédent. De la même façon, s'il a fallu attendre la première moitié du xx^e siècle pour que l'on s'intéresse à l'enfant pour lui-même et non pour l'adulte en devenir qu'il représente, c'est-à-dire autrement que dans la perspective génétique et développementale empruntée notamment par Jean Piaget et Henri Wallon, on imagine mal aujourd'hui que puisse encore prendre place une perspective qui ne prenne pas les enfants au sérieux – même si c'est pour rappeler qu'ils ne sont *que* des enfants.

Sujet de droits (-créances), sujet relationnel, sujet au développement cognitif propre, sujet de recherche à part entière : il semble que nous n'ayons pas fini de nous étonner, de nous réjouir ou de nous inquiéter de l'accession de l'enfant au statut d'individu. Dans le cadre de cette contribution, nous avons pu déplier la tension proprement française qui s'exprime notamment dans le débat autour de la parentalité positive, en opposant les tenants du cadre à ceux d'une bienveillance dans le rapport aux enfants et à leur potentiel. La problématique potentiel-cadre oppose un enfant considéré comme partenaire relationnel compétent ou comme être devant être introduit au social par des adultes statutairement différents d'eux. Mais nous avons également pu voir, grâce à une perspective comparative, que cette opposition n'est qu'une façon parmi d'autres de mettre en forme les tensions et inquiétudes autour de l'enfance et des façons de s'y rapporter dans différents contextes de société individualistes. Au Danemark, l'enjeu est de valoriser le potentiel d'un enfant déjà compétent et la question est celle de la capacité de l'environnement à reconnaître et capitaliser sur les *skills*. Au Royaume-Uni, l'enjeu est de parer aux risques pesant sur le potentiel vulnérable de l'enfant, et on s'interroge sur la capacité

69. Alain Renaut, *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Levy, 2002, p. 105.

de l'environnement à être protecteur. Nous avons également montré que, dans les trois configurations, les sciences humaines et sociales, cherchent à peser sur le débat, le plus souvent (mais pas uniquement) de façon critique, en identifiant quelques effets hypothétiquement délétères de la place prise par l'enfant, son potentiel, ou encore de l'investissement qu'il génère, notamment sur la santé mentale des enfants ou plus globalement sur l'avenir de la société.

Dans ce contexte où les enjeux semblent pressants et drainent de nombreuses considérations morales, la perspective adoptée ici de sociologie *de* cet individualisme moral désormais étendu aux enfants vise à faire un pas de côté. En considérant, comme Durkheim⁷⁰, que cet individualisme est d'esprit social, elle permet de prendre un peu de distance par rapport aux critiques comme aux célébrations qui reprennent à leur compte l'opposition entre individu-enfant et société-cadre. On peut conclure ce parcours par deux hypothèses qui permettent de prolonger la réflexion.

La première hypothèse est que les vives controverses autour de la façon de considérer les enfants et d'interagir avec eux ne sont pas proches de se tarir, et ce malgré les prétentions drapées dans de nouvelles découvertes (neuro-)scientifiques de dire une fois pour toutes ce qu'il en est. La raison pour laquelle ces controverses prennent une forme répétitive, voire rituelle est qu'elles ont précisément pour fonction de mettre en forme des tensions inhérentes aux sociétés qui, tout en valorisant l'autonomie individuelle, doivent composer pratiquement avec les nombreux cas-limites où cette autonomie est à la fois présente et absente. La deuxième hypothèse est que, dans l'opposition entre l'approche par le cadre et la perspective empreinte de bienveillance, se dévoilent les attentes fortes, et parfois en tension qui pèsent non seulement sur les parents et les encadrants, mais également sur les enfants eux-mêmes. Comme le montrent des travaux inspirés de Norbert Elias ou de Cas Wouters, le contexte contemporain est, pour les individus particulièrement exigeant sur les plans à la fois de l'expression de soi comme individu, mais aussi des formes requises d'auto-contrôles émotionnels et pulsionnels⁷¹. Pour l'enfant, l'apprentissage de l'autonomie – en tant que capacités à répondre

70. Émile Durkheim, *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.

71. Eva Gullov, « Balanced Emotional Expressions : Learning to Be an Autonomous Social Being », dans Nicolas Marquis (dir.), *Education, Parenting and Mental Health Care in Europe : The Contradictions of Building Autonomous Individuals*, Londres, Routledge, 2024, p. 95-110.

aux attendus sociaux des environnements individualistes – prend la forme d’une longue épreuve, où l’on est continuellement scruté par rapport à des excès ou des manquements potentiels de ce processus. Et c’est aujourd’hui bien souvent à travers le jeu de langage de la santé mentale que cette enquête prend place. Ce langage possède aujourd’hui une efficacité symbolique et pratique importante à la fois pour qu’un problème soit pris au sérieux *et* pour déployer des marges de manœuvre à son propos⁷². Il importe que la sociologie de l’enfance puisse à son tour prendre au sérieux cette institution du sens fondamental des sociétés de l’autonomie-condition.

72. Nicolas Marquis et Emmanuelle Lenel, « Puzzling Autonomy », dans Nicolas Marquis (dir.), *Education, Parenting and Mental Health Care in Europe : The Contradictions of Building Autonomous Individuals*, Londres, Routledge, 2024, p. 1-28.