

CHAPITRE I

L'enfant n'arrive jamais sans catégorie

Avant même que tu puisses dire qui tu es, d'autres ont commencé à répondre pour toi. Ils ont indiqué ton sexe, calculé ton âge, observé ton poids, comparé ta croissance, noté ton lieu de naissance et inscrit ton nom dans des cases qui existaient bien avant ton arrivée. Rien de particulièrement sinistre dans cette opération. Une société doit pouvoir reconnaître un enfant, le protéger, suivre sa santé, déterminer quels droits lui sont applicables et identifier les adultes qui en ont la responsabilité. Sans catégories, l'administration serait aveugle, la médecine travaillerait sans repères et les protections juridiques dépendraient du bon vouloir de chacun.

Tu n'arrives donc pas dans un monde qui attend patiemment de découvrir ta singularité. Tu arrives dans un monde qui doit d'abord savoir quoi faire de toi.

Cette nécessité paraît évidente tant que les catégories restent des instruments. Un nouveau-né n'a pas les mêmes besoins qu'un adolescent. Un enfant qui ne voit pas correctement n'apprend pas dans les mêmes conditions qu'un enfant dont la vision ne pose aucune difficulté. Un trouble réel ne disparaît pas parce que l'on refuse de le nommer. Une situation sociale défavorable ne cesse pas d'agir parce que l'on préfère parler uniquement de personnes uniques. Comprendre exige souvent de distinguer, de comparer et de regrouper.

La pensée humaine fonctionne elle-même par catégories. Elle ne peut pas traiter chaque objet, chaque personne et chaque événement comme une apparition entièrement nouvelle, sans lien avec ce qui a déjà été rencontré. Tu reconnais un visage, une émotion ou une situation parce que ton esprit rapproche ce qu'il perçoit de formes antérieures. Catégoriser permet d'anticiper, d'apprendre et de décider sans recommencer l'univers à chaque seconde. Le problème n'est donc pas que nous classions. Le problème commence lorsque nous oublions que nous l'avons fait.

Une catégorie est une réduction. Elle sélectionne une caractéristique afin de rendre une réalité plus maniable. Dire qu'un enfant a cinq ans ne décrit ni son imagination, ni son langage, ni son histoire, ni sa manière de réagir à l'inconnu. Cette information reste pourtant utile parce qu'elle donne un ordre de grandeur concernant certaines capacités probables, certains droits et certaines formes de vulnérabilité. La faute apparaît lorsque la probabilité devient une définition et que l'âge ne sert plus à adapter une situation, mais à clore la discussion : il est trop jeune pour comprendre, trop grand pour pleurer, pas assez mûr pour décider, déjà assez âgé pour savoir se tenir.

L'âge semble être une catégorie objective puisqu'il se calcule. Pourtant, son interprétation est profondément sociale. Le même comportement peut être jugé attendrissant, inquiétant ou honteux selon le chiffre associé à l'enfant. Les sociétés ne s'accordent d'ailleurs ni sur les responsabilités qu'un jeune peut assumer, ni sur les risques qu'il peut prendre, ni sur la part de sa vie qu'il devrait être capable d'organiser seul. La biologie impose des limites réelles, mais elle ne rédige pas à elle seule le calendrier de la maturité. Entre la dépendance du nourrisson et les responsabilités de l'adulte, chaque culture installe ses seuils, ses tolérances et ses contradictions.

Nous parlons pourtant volontiers de la maturité comme si elle progressait de manière régulière, presque administrative. L'enfant serait chaque année un peu plus capable, jusqu'à ce qu'un âge légal transforme soudain cette accumulation en autonomie officielle. Dans la réalité, une personne peut être très compétente dans un domaine et profondément dépendante dans un autre. Elle peut comprendre un enjeu moral complexe sans savoir organiser son quotidien, ou accomplir seule des tâches concrètes tout en restant vulnérable à l'approbation de son groupe. La catégorie d'âge simplifie cette hétérogénéité parce qu'une institution ne peut pas négocier individuellement chaque règle. Cette simplification est parfois nécessaire. Elle devient dangereuse lorsque l'on confond ce que l'institution peut gérer avec ce que la personne est réellement.

Le genre intervient tout aussi tôt, souvent avant même la naissance. Il ne se contente pas d'ajouter une information à l'identité future. Il prépare des interprétations. Un même geste ne reçoit pas toujours le même sens selon qu'il est accompli par une fille ou par un garçon. L'assurance peut devenir du leadership chez l'un et de l'autorité excessive chez l'autre. La prudence peut être lue comme de la sagesse ou comme un manque d'audace. L'agitation peut être tolérée comme une énergie naturelle ou corrigée comme une absence de tenue. Ces écarts ne nécessitent pas que les adultes défendent consciemment une doctrine sur les rôles masculins et féminins. Ils peuvent se transmettre dans des réactions minuscules, des attentes différenciées et des descriptions apparemment anodines.

Les enfants eux-mêmes apprennent rapidement à utiliser les catégories sociales pour anticiper les comportements. Les recherches sur l'essentialisme montrent qu'ils peuvent très tôt considérer certains groupes comme naturellement homogènes, comme si leurs membres partageaient une propriété intérieure stable qui expliquerait ce qu'ils font. Cette tendance n'est ni uniforme ni indépendante du contexte : elle varie selon les catégories rendues saillantes, le langage employé, l'environnement culturel et l'expérience des enfants. Mais elle rappelle une chose moins confortable que le discours habituel sur les préjugés : l'enfant ne se contente pas de recevoir des stéréotypes déjà terminés. Il apprend aussi à construire des généralités à partir de la manière dont les adultes découpent et décrivent le monde (Rhodes et al., 2012 ; Rhodes et al., 2017).

Le langage joue ici un rôle décisif. Dire qu'un enfant a manifesté un comportement dans une situation précise n'équivaut pas à parler de «ceux qui sont comme lui». Les formulations générales donnent facilement l'impression qu'une propriété appartient à la nature du groupe. Des expériences menées auprès d'enfants montrent que le langage générique peut les conduire à attribuer une cohérence profonde à des catégories sociales pourtant inventées pour les besoins de l'étude. Quelques phrases suffisent parfois à transformer une distinction arbitraire en différence perçue comme significative (Rhodes et al., 2017 ; Benitez et al., 2022).

Cette mécanique ne concerne pas seulement le genre. L'origine, la langue familiale, l'accent, le quartier ou le milieu social fournissent eux aussi des raccourcis d'interprétation. Un enfant n'entre pas dans une institution accompagné uniquement de ses capacités observables. Il

arrive avec des indices que les adultes associent, consciemment ou non, à des habitudes, à un soutien familial supposé, à une ambition probable ou à certaines difficultés attendues. Le milieu social ne détermine pas mécaniquement une trajectoire, mais il influence les ressources disponibles, la familiarité avec les codes scolaires, l'accès à un espace de travail, la stabilité matérielle et la manière dont les institutions interprètent les comportements.

Une difficulté de langage peut ainsi être perçue comme un manque d'intelligence alors qu'elle reflète une maîtrise incomplète de la langue scolaire. Une réserve devant l'enseignant peut être interprétée comme un défaut d'engagement alors qu'elle correspond à d'autres règles familiales concernant la parole adressée aux adultes. À l'inverse, l'aisance verbale peut donner l'impression d'une compétence générale supérieure. Celui qui connaît déjà les codes de l'institution paraît naturellement adapté à l'institution. Son avantage devient alors difficile à distinguer de son mérite.

Une étude portant sur 4 746 élèves allemands de quatrième année a montré que les perceptions enseignantes des capacités cognitives, de la motivation et du comportement variaient selon le statut socio-économique, le genre et l'origine migratoire, y compris après prise en compte de mesures indépendantes des performances et de la motivation. Ces résultats ne prouvent pas que chaque enseignant juge volontairement les enfants selon leur groupe. Ils montrent plutôt que l'observation n'est jamais entièrement séparée des attentes avec lesquelles elle commence (Brandmiller, Dumont et Becker, 2020).

Il serait cependant intellectuellement médiocre d'en conclure que toute différence d'attente constitue une injustice ou que les adultes devraient faire semblant de ne rien savoir du contexte d'un enfant. Une situation sociale peut réellement exposer à certaines difficultés. Une information sur la langue, le handicap ou les conditions de vie peut permettre d'offrir une aide que l'idéologie de l'individu abstrait aurait refusée. Ne pas voir les catégories ne supprime pas leurs effets. Cela peut simplement supprimer les moyens de les compenser.

La question n'est pas de rendre l'adulte aveugle. Elle est de l'empêcher de prendre son anticipation pour une observation.

Une catégorie utile formule une hypothèse prudente. Elle indique qu'une attention particulière peut être nécessaire, puis accepte d'être corrigée par la personne réelle. Une catégorie devenue destin fonctionne dans l'autre sens : elle sélectionne les comportements qui la confirment et traite les autres comme des exceptions négligeables. L'enfant calme prouve qu'il est raisonnable lorsqu'il se tait, mais son opposition devient une crise inhabituelle. L'enfant considéré comme difficile confirme son caractère lorsqu'il proteste, tandis que ses efforts passent pour une amélioration provisoire. Les mêmes gestes n'ont plus la même valeur parce qu'ils entrent dans des récits différents.

Le tempérament offre un exemple particulièrement trompeur. Certains enfants réagissent plus fortement à la nouveauté, recherchent davantage la stimulation, se montrent plus prudents, plus impulsifs ou plus faciles à apaiser. Ces différences existent et peuvent présenter une certaine continuité. Les nier obligerait les adultes à utiliser les mêmes réponses pour tous, puis à appeler égalité ce qui ne serait qu'une incapacité à observer.

Mais le tempérament n'est pas un scénario. Il décrit des tendances, pas une essence enfermée dans le corps de l'enfant. Son expression dépend des situations, des relations, des apprentissages et des possibilités offertes. Un enfant réservé peut devenir très assuré dans un domaine qu'il maîtrise. Un enfant impulsif peut développer une remarquable capacité de concentration lorsqu'une activité a du sens pour lui. Une disposition n'annonce pas à elle seule la personne future. Elle rencontre un environnement qui peut l'assouplir, l'amplifier, l'utiliser ou la punir.

L'adulte aime pourtant les tempéraments fixes parce qu'ils rendent l'enfant prévisible. Dire qu'il «a toujours été comme ça» permet de donner une cohérence rétrospective à des comportements dispersés. Cette phrase semble respecter la personnalité. Elle peut surtout dispenser d'examiner ce qui change selon le contexte. L'enfant n'est plus agité dans une classe particulière, à une heure précise, face à une tâche qu'il ne comprend pas ; il est un enfant agité. La situation disparaît, le trait demeure, et la réponse éducative se concentre désormais sur la personne.

Les catégories d'aptitude fonctionnent de façon comparable. Parler d'un enfant brillant, moyen, en avance ou en difficulté peut servir à adapter les apprentissages. Il serait absurde d'exiger exactement la même chose de tous au même moment, puis de considérer les écarts comme moralement suspects. Mais l'aptitude observée est toujours liée à une tâche, à une méthode, à une période et à des conditions particulières. Elle ne constitue pas une mesure complète de ce que l'enfant peut apprendre, encore moins de ce qu'il pourra devenir.

Les attentes des adultes peuvent néanmoins modifier les occasions offertes. Un enfant perçu comme prometteur reçoit parfois des tâches plus exigeantes, des explications plus développées ou davantage de patience lorsqu'il se trompe. Celui dont les capacités sont jugées limitées peut être protégé contre l'échec au point d'être également protégé contre la progression. Les travaux sur les attentes enseignantes montrent que des effets autoréalisateurs existent, mais qu'ils sont généralement plus modestes et plus variables que ne le suggère la version populaire de l'effet Pygmalion. Les attentes prédisent souvent les résultats parce qu'elles reposent en partie sur des observations justes. Elles peuvent toutefois contribuer aux trajectoires qu'elles anticipent, notamment pour certains élèves appartenant à des groupes déjà stigmatisés (Jussim et Harber, 2005 ; Wang, Rubie-Davies et Meissel, 2018).

Cette nuance importe. Affirmer que le regard adulte crée entièrement la capacité de l'enfant serait une autre manière de nier celui-ci. Cela ferait de lui une surface passive sur laquelle l'enseignant ou le parent écrirait librement la réussite et l'échec. Les attentes n'inventent pas

toutes les différences. Elles influencent plutôt la manière dont celles-ci sont interprétées, les exigences qui en découlent et la durée pendant laquelle une erreur reste considérée comme réversible.

La précocité révèle le même piège sous une forme apparemment positive. Être reconnu comme particulièrement avancé peut ouvrir l'accès à des apprentissages adaptés et éviter l'ennui ou le décrochage. Mais cette catégorie peut aussi installer une dette. L'enfant n'est plus seulement quelqu'un qui comprend rapidement certaines choses ; il devient celui qui doit continuer à prouver qu'il est en avance. L'échec ordinaire prend alors une importance disproportionnée, car il menace moins un résultat qu'une identité accordée par les adultes.

Les catégories positives enferment avec des matériaux plus élégants. Elles récompensent l'enfant tant qu'il demeure conforme à la version valorisée de lui-même. Le courageux ne doit pas avoir peur. La mature ne doit pas réclamer d'aide. Le doué ne doit pas peiner. L'enfant «facile» devient celui dont les besoins dérangent le moins. Il apprend parfois à préserver cette réputation parce qu'elle lui garantit une place agréable dans le regard des autres.

La fragilité produit une prison opposée. Un enfant peut avoir réellement besoin de protection, d'un aménagement ou d'un suivi. Reconnaître cette vulnérabilité peut transformer sa vie. Le diagnostic pertinent, loin de réduire la personne, lui donne parfois enfin accès à une explication et à des soutiens adaptés. Refuser toute désignation au nom de la singularité reviendrait à demander à chacun de négocier seul des difficultés que les institutions ne reconnaissent qu'à travers des critères communs.

Toutefois, le nom donné à une difficulté modifie aussi la manière dont les comportements suivants seront lus. Une méta-analyse sur l'influence des étiquettes diagnostiques en contexte éducatif conclut qu'elles peuvent dégrader certaines évaluations académiques, comportementales, personnelles ou générales. Des travaux plus récents montrent également que l'effet dépend du terme utilisé, du type de difficulté et du contexte : certaines désignations abaissent les attentes, tandis que d'autres peuvent augmenter l'intention d'apporter un soutien. Le diagnostic n'est donc ni une condamnation automatique ni une pure délivrance. Il devient ce que les pratiques institutionnelles et les regards en font (Franz et al., 2023 ; Kashikar et al., 2023 ; Kashikar et al., 2026).

Nous retrouvons ici le paradoxe que le refus simpliste des catégories ne sait pas résoudre. Pour être aidé, l'enfant doit souvent être reconnu comme appartenant à une catégorie. Pour ne pas être enfermé, il doit ensuite être considéré comme davantage que cette catégorie. L'institution demande un nom afin d'ouvrir un droit, puis risque de traiter ce nom comme l'explication générale de la personne.

La normalité constitue la catégorie la plus discrète parce qu'elle ne se présente pas toujours comme telle. Elle apparaît souvent comme l'absence de catégorie. L'enfant normal serait simplement celui qui se développe au bon rythme, manifeste les bonnes émotions, apprend

selon les méthodes disponibles et supporte les contraintes ordinaires. Pourtant, cette normalité dépend des seuils choisis, des comportements que l'environnement peut accueillir et des ressources qu'il accepte de consacrer à ceux qui s'en écartent.

Une norme peut être statistique : ce que fait la majorité. Elle peut être développementale : ce qu'un enfant est généralement capable d'accomplir à un âge donné. Elle peut être fonctionnelle : ce qui permet de vivre sans souffrance ou sans obstacle majeur. Elle peut enfin être morale : ce que l'on estime souhaitable. Ces significations se mélangent facilement. Un comportement peu fréquent devient alors anormal au sens inquiétant, tandis qu'une aptitude commune devient ce qui devrait être attendu de chacun.

La moyenne cesse d'être un repère lorsqu'elle devient une obligation individuelle. Aucun enfant réel n'est moyen dans toutes les dimensions. La normalité parfaite serait d'ailleurs une anomalie statistique : il faudrait se situer exactement au centre pour le langage, la motricité, l'attention, la sociabilité, la gestion émotionnelle, la croissance et chaque apprentissage. Pourtant, les institutions sont construites autour de profils suffisamment proches de leurs attentes. Ceux qui s'en éloignent révèlent moins une absence d'humanité qu'une limite de l'organisation disponible.

Il ne s'agit pas de déclarer que toute norme opprime. Sans repères, nous détecterions moins bien certains retards, certaines maladies, certaines violences ou certains besoins. Une norme peut signaler qu'un enfant ne reçoit pas ce qui lui est nécessaire. Elle peut aussi rappeler qu'un développement ne suit pas n'importe quelle trajectoire. Mais elle doit rester un instrument de questionnement. Lorsqu'elle devient une définition de la personne correcte, elle transforme l'écart en faute ou en déficit avant même d'examiner ce qu'il signifie.

L'enfant grandit ainsi dans un réseau de catégories qui le précèdent et l'accompagnent. Certaines lui offrent des droits, des protections et des mots pour comprendre ce qu'il vit. D'autres distribuent silencieusement les possibilités. Toutes peuvent changer de fonction selon la manière dont elles sont utilisées.

La distinction essentielle ne passe donc pas entre catégoriser et ne pas catégoriser. Elle passe entre deux façons de le faire. La première considère la catégorie comme une information partielle, révisable et liée à une situation. Elle aide à poser de meilleures questions. La seconde la traite comme une vérité intérieure. Elle prétend déjà connaître les réponses.

Dans le premier cas, on dit : cet enfant éprouve actuellement une difficulté dans ce contexte, voyons ce qui peut l'expliquer et ce qui pourrait évoluer. Dans le second, on conclut : cet enfant est ainsi. La grammaire paraît à peine différente. Son effet ne l'est pas. Le verbe être transforme facilement une observation en nature.

Avant même que l'enfant puisse se décrire, les adultes lui proposent donc plusieurs versions de lui-même. Il n'est pas obligé de les accepter intactes, mais il ne les rencontre pas depuis une position neutre. Sa dépendance est réelle. Le regard des adultes organise ses droits, ses apprentissages, ses occasions et une grande partie de la manière dont ses actes lui sont racontés. Il apprend qui il est à travers ceux qui semblent déjà le savoir.

L'éducation ne pourra jamais éviter entièrement cette asymétrie. Attendre qu'un enfant se définisse seul reviendrait encore à lui imposer une philosophie particulière, celle d'un individu supposé pouvoir se construire hors de tout héritage. La transmission donne forcément des noms, des repères et des interprétations. Son exigence n'est pas de s'en abstenir, mais de ne pas les rendre irrévocables.

Une catégorie juste doit pouvoir survivre à sa propre contestation. Elle doit éclairer sans exiger que l'enfant lui ressemble toujours. Elle doit rendre une aide possible sans annoncer tout l'avenir. Elle doit reconnaître une différence sans y enfermer la totalité d'une personne.

L'enfant a besoin d'être vu. Pour être vu, il doit parfois être nommé. Mais dès que le nom prétend dire tout ce qui sera possible, il ne permet plus de voir. Il remplace l'enfant par une prévision.

C'est à cet endroit que la catégorie cesse d'organiser le monde et commence à fabriquer celui qui devra y entrer.