



HAL
open science

“ Des idées sur l’enfance ” : étude des représentations de l’enfant et des philosophies de l’éducation en Occident

Jean-François Dupeyron

► To cite this version:

Jean-François Dupeyron. “ Des idées sur l’enfance ” : étude des représentations de l’enfant et des philosophies de l’éducation en Occident. Philosophie. Université Bordeaux Montaigne, 2002. Français. NNT : 2002BOR30005 . tel-04511841

HAL Id: tel-04511841

<https://hal.science/tel-04511841>

Submitted on 19 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Bordeaux III

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN « PHILOSOPHIE »

« Des idées sur l'enfance »

*étude des représentations de l'enfant et
des philosophies de l'éducation en
Occident*

Présentée et soutenue publiquement le 18 janvier 2002 par

Jean-François DUPEYRON

Sous la direction de Claudie Lavaud

Membres du jury

Claudie LAVAUD, Professeur, Université Bordeaux 3

Jean TERREL, Professeur, Université Bordeaux 3

Drina CANDILIS-HUISMAN, Maître de conférences, Université Paris 7

Patrick WOTLING, Maître de conférences, Université Paris 4

UNIVERSITE MICHEL DE MONTAIGNE - BORDEAUX III

TLA 7134 B

° 0 002

- bk - 3 - 1

Des idées sur
l'enfance

THESE DE PHILOSOPHIE

par

Jean-François DUPEYRON

Directeur de thèse

Madame le Professeur Claudie LAVAUD

2001

TOME I

AVERTISSEMENT

La qualité de numérisation de ce fichier dépendant de l'état général de la microfiche, l'A.N.R.T. ne peut garantir un résultat irréprochable.

Le présent ouvrage est uniquement consultable en bibliothèque.

Remerciements à

- Monsieur Sala-Molins, qui accompagna ce travail à ses débuts

- Madame Lavaud, qui accepta fort aimablement de poursuivre la direction du travail

- l'IUFM d'Aquitaine et l'INRP, pour leur soutien

- Pierre Herreyre, pour sa précieuse aide informatique

- Claudette Saint-Guirons, pour son aide documentaire

- Raymonde, pour sa patience

*Ce travail est dédié à Fanny, Guillaume et Marion,
ainsi qu'à Romain, en souvenir de son enfance heureuse.*

Introduction

« On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. »¹

« Ce que l'on sait de l'enfant n'est que le résultat du regard que l'adulte porte sur lui. »²

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'Education* (préface)

² Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett : *Les enfants au Moyen Age. I^{er}-XV^{es} siècles*. Hachette 1997, collection « La vie quotidienne », p. 11

Introduction

- 1) *Se faire des idées*
- 2) *Les problèmes de la représentation : la fuite de l'objet*
- 3) *Les problèmes de la représentation : le sujet et les représentations sociales*
- 4) *Les problèmes de la représentation : la perte du sujet*
- 5) *L'enfance et ses représentations*

1) Se faire des idées

L'être humain se fait des idées.

C'est même une affirmation qui pourrait le définir, entre autres caractéristiques spécifiquement anthropiques : *l'être humain est un être qui se fait des idées*. Des idées sur tout et sur rien : sur le monde qui l'entoure ; sur les autres ; sur lui-même ; sur les objets inanimés et sur les vivants ; sur l'avenir et sur la mort ; sur les Dieux ; sur les escargots et sur la mondialisation ; sur l'amour et sur la haine ; sur le Sida ; sur le dopage ; sur son voisin et sur son prochain qui vit là-bas loin loin à l'autre bout de la planète ; sur la politique ; sur ce qui existe et sur ce qui n'existe probablement pas (mais qui du simple fait d'être représenté par des idées se met à exister) ; sur les enfants et sur l'enfance : c'est ce dernier domaine qui constitue le champ d'investigation de cette étude.

En se faisant des idées, l'être humain assure une double existence :

tout d'abord la sienne en tant que sujet, réalité pensante, intelligence mise à distance du monde par l'acte de représentation de ce dernier, symboliquement extraite du flux des phénomènes pour constituer une unité relativement stable douée d'une identité propre.

En second lieu, celle des objets du monde, qui en devenant présents à l'esprit du sujet dépassent le stade d'un chaos peu différencié soumis à un flux perpétuel, pour accéder au rang d'êtres connaissables.

Se faire des idées – au sens général du mot – est d'ailleurs une activité spontanée : l'esprit humain y a naturellement recours tout au long de son existence. Se faire des idées veut dire ici que le sujet *se représente* le monde et ses objets, les rend *présents* à son esprit, les *présente* devant lui. L'idée, la *représentation* se substitue ainsi à la réalité pour donner à celle-ci une place dans le psychisme du sujet et lui permettre d'y figurer.

En un sens pour l'instant très général, on désignera donc par *idée* ou *représentation* le produit mental de l'activité par laquelle le sujet pensant rend présents à son psychisme des objets divers : il *se fait une idée* de l'amour, il *se représente* la Mandchourie ou le coin de sa rue, il *pense* au mot liberté, qui *évoque* quelque chose pour lui, qui lui fait *se représenter* quelque chose. L'*eídos* grec, en son sens large d'*image* ou de *conception*, correspond à cette première approche.

Ainsi chacun se fait ses idées, a ses théories et ses vues sur ceci et sur cela, parfois même sans le savoir et sans y avoir jamais songé volontairement. Pour définir assez

grossièrement le concept de *représentation*, nous dirons alors qu'il désigne des réalités mentales complexes, faisant appel à des mots et à des images, à des concepts et à du ressenti, à des éléments conscients et à des éléments inconscients, à des aspects plutôt individuels et à d'autres que nous partageons nécessairement avec d'autres individus d'un même groupe.

Ces réalités mentales *fonctionnent comme un savoir* ; en fonction d'elles, le sujet va se comporter en ayant apprécié l'objet qu'il rencontre. Une représentation est donc *une forme de savoir sur un objet*, un cadre d'interprétation qui permet d'appréhender l'objet et de le ranger dans la catégorie « connu ». Elle répond à un besoin d'appropriation du monde par le sujet, en constituant un cadre de référence dans lequel l'objet est appréhendé. Elle est en ce sens une catégorie assez vaste d'objets mentaux, allant de l'idée précise et de la théorie conceptualisée jusqu'aux images les plus floues et aux fantasmes les moins conscients.

Quand nous disons qu'elle est *une forme de savoir*, cela n'implique pas nécessairement que l'individu possède vraiment ce savoir, qu'il en soit conscient et maître. Une représentation est bien *ce qui fonctionne comme un savoir*, que le sujet en soit conscient ou non. Un stéréotype, même si le sujet n'est pas conscient de le posséder, guide très efficacement ce même sujet, car il lui présente l'objet de telle ou telle façon et induit des conduites avec régularité.

Certes, dans certains cas, le sujet « *sait ce qu'il sait* », au moins pour l'essentiel. Mais la représentation comporte aussi des éléments moins « *sus* » : ce à quoi le sujet pense lorsqu'il évoque l'objet, même si, stricto sensu, il ne sait pas qu'il le pense.

Par exemple, la représentation du Noir Africain chez l'individu raciste moyen associe :

des énoncés : « *Tous les Noirs sont naïfs.* »

des images : la publicité archétypale « *Banania* », un stéréotype « *grosses lèvres, cheveux crépus* », un visage avec un os dans le nez...

des fantasmes, sexuels ou autres.

des jugements – conscients ou inconscients : « *ils valent moins que les Blancs.* »

des comparaisons et des rapprochements : le singe, le gorille, la jungle, les slips en peau de léopard...

des idées générales : les grands enfants, les sauvages...

des images sonores : le tempo d'un tam-tam...

des émotions : la haine, la peur...

des schémas d'action : se méfier, feindre de ne pas voir, parler simplement (« *petit-nègre* »).

de pseudos connaissances tirées de « la Science » : « *Leur cerveau a un volume inférieur à celui d'un Blanc.* » « *Morphologiquement, ils sont faits pour la course à pied.* »

des bribes de savoir : « *C'est le commerce des esclaves qui les a implantés en Amérique.* »

On voit qu'une représentation a l'aspect d'un conglomérat d'idées, d'images et de croyances qui prétend expliquer et connaître les objets du monde. C'est ce réseau que chacun mobilise pour *penser* la réalité – la philosophie se donnant sans doute pour tâche de *penser* d'une autre façon, en allant s'il le faut à contre-courant des représentations courantes, en s'efforçant d'allier l'esprit critique à l'adhésion inévitable à telle ou telle idée.

On voit aussi que toute représentation se rattache, de manière plus ou moins étroite, à une représentation collective à laquelle elle emprunte des traits préformés ; sous le nom de *représentations sociales*, la psychosociologie désigne ainsi depuis quelques décennies des formes de pensée qui sont « **comme des réalités préformées, des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, des systèmes d'accueil des réalités nouvelles.** »¹

Quand elles sont communes – pour l'essentiel – à plusieurs individus, les représentations fonctionnent par conséquent comme « **une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.** »² On parle alors de *représentation sociale* - et Socrate, en pointant il y a quelques siècles les incohérences de la *doxa*, travaillait finalement sur un champ très proche.

Cette activité de représentation, dont nous venons de deviner les deux aspects indissociables (individuel et social), est au cœur des investigations philosophiques. En parodiant une formule usée jusqu'à la corde, on pourrait dire que la résolution du problème de la représentation est l'horizon indépassable de la philosophie occidentale, comme les lignes suivantes se proposent de le montrer rapidement, tout en continuant à préciser le sens du concept de *représentation* tel que nous allons l'utiliser dans cette étude sur les représentations de l'enfance.

D'ailleurs, il faut plutôt parler *des problèmes* de la représentation, car ceux-ci sont multiples. Pour aller à l'essentiel, disons que la représentation voit d'un côté l'objet lui échapper, tandis que de l'autre elle échappe partiellement au sujet lui-même.

La première famille de problèmes est celle de la vérité, ou de l'objectivité, ou de la validité des représentations du monde : sont-elles fidèles ou infidèles à l'objet qu'elles prétendent évoquer ?

La seconde famille de problèmes est celle de la liberté ou de l'autonomie du sujet pensant : est-il maître ou esclave de ses représentations ?

¹ Denise Jodelet : *Représentations sociales*, in S. Moscovici : *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984 p 26

² *Les représentations sociale*, ouvrage collectif sous la direction de Denise Jodelet, Paris, PUF 1989, article de Denise Jodelet : *Représentations sociales - un domaine en expansion*, p 36

2) Les problèmes de la représentation : la fuite de l'objet

En premier lieu figure la question de la *présence* de l'objet évoqué, de l'objet dont on se fait une *notion*. C'est ici que se situe le paradoxe central de la représentation : *le jeu de la présence et de l'absence de l'objet*.

En effet toute représentation, si elle présente un remplaçant de l'objet à l'esprit, ne le fait qu'au prix d'un travail de substitution qui rend paradoxalement l'objet absent à sa propre représentation. Aucun objet n'est saisi directement, sans l'intermédiaire d'une représentation, dans la nudité d'une intuition ou d'une perception qui irait droit à son essence. Nous ne pouvons échapper au monde des représentations, c'est-à-dire à ce monde factice où les objets, pour être présents par leurs substituts doivent être absents dans leur ipsité. « **Représenter, c'est se substituer à un absent, lui donner présence et en sceller l'absence.** » dit Corinne Enaudeau.¹

La représentation est donc *pleine* d'une évocation de l'objet, mais *vide* de l'objet lui-même. Ou encore : elle est transparente, en ce qu'elle fait voir l'objet, mais opaque, en ce qu'elle le cache. Elle fonctionne comme un *écran* : l'esprit y projette les objets, comme sur un écran de cinéma, mais cet écran fait également obstacle à leur saisie directe et immédiate.

La destinée de toute démarche de clarification des représentations est ainsi d'entamer une « *course à la vérité* », pour tenter de se rapprocher autant que faire se peut de l'objet, pour construire une adéquation de la chose et de l'esprit aussi fidèle que possible. Le lecteur a reconnu ici la question de la vérité, question qui, de dédoublements en ramifications diverses, a produit diverses questions : du langage, du sens, de la signification, de la valeur de l'intuition, de la connaissance, etc...

Que sais-je ? Que puis-je savoir ? Que valent mes représentations du monde ? Ce sont là des interrogations qui selon les itinéraires sont analysées d'un point de vue métaphysique, ou épistémologique, ou gnoséologique, ou sémiotique, ou politique, ou psychanalytique, et bien d'autres encore. C'est pourquoi nous disions plus haut que le phénomène représentatif était un passage presque obligé pour toute tentative philosophique.

Chez Descartes dans *Les Méditations*, le doute sur la validité des représentations du monde est porté jusqu'à son plus haut degré de précision méthodique. Le perçu et le pensé ne sont peut-être que des leurre malins ou des produits du dérèglement de l'esprit endormi : « **Il n'y a point d'indices concluants, ni de marques assez certaines par où l'on puisse distinguer nettement la veille d'avec le sommeil.** »² Par où l'on voit que, chez Descartes, la course à la vérité est aussi une « **course à l'existence** », selon le mot d'Henri Gouhier : les objets existent-ils ailleurs que dans l'esprit qui les pense ?³

Le doute dans sa version cartésienne ne porte pas seulement sur la validité des représentations du réel, mais sur l'existence du réel lui-même, tant il est vrai que l'existence d'une idée n'atteste nullement l'existence de l'objet auquel elle se rapporte. Puisque le monde que nous connaissons est un monde construit, un monde de représentations subjectives, comment faire pour s'assurer de sa réalité ? Cette question hante toute théorie de la connaissance - et l'on sait qu'elle a connu des réponses diverses, de Descartes à l'épistémologie bachelardienne, en passant par Kant, pour ne citer que quelques exemples prestigieux.

¹ Corinne Enaudeau : *Là-bas comme ici* : NRF, 1998, p. 24

² Descartes : *Méditations*, 1

³ Henri Gouhier : *La pensée métaphysique de Descartes*, Vrin 1962 p 268

Dans tous les cas le contrat que nous propose l'activité de représentation comporte des avantages et des inconvénients : avantages dans la possibilité de se donner les objets pour les penser et envisager d'agir sur eux ; avantages encore dans le fait de pouvoir rejoindre d'autres sujets autour de représentations suffisamment similaires, sans lesquelles la communication s'avère délicate ; inconvénients dans le risque d'oublier qu'un produit mental n'est qu'une représentation, produite par une séparation qui constitue le sujet en le mettant à distance de l'objet, et qu'en tant que telle elle comporte inévitablement sa part d'illusion et d'inexactitude. On y gagne donc des *signes* de l'objet, mais on y perd quelque chose de l'objet, et ce quelque chose est souvent très important. Une représentation n'est qu'une trace, un vestige, une ombre, un indice : chacun décline ce problème à sa façon.

Le senti et le perçu, évidemment, sont de tous temps en première ligne dans la suspicion jetée sur la vertu de nos représentations du monde. Le spectre du réel, l'idole que nous prenons pour la réalité, *l'eidolon*, le conglomerat de simulacres, sont des images qui voilent le réel pour nous permettre paradoxalement de le voir. L'image sensible du réel est ainsi une simple « **défroque sensible** », comme le dit Corinne Enaudeau, un double, une erreur strabique de perspective, un mirage potentiel. On sait par exemple ce n'est pas forcément innocent - combien Descartes a l'obsession du strabisme.

« **Si grossie que soit la Lune, elle n'est toujours qu'une apparence sur laquelle il faut raisonner.** » enseigne simplement Alain, pour insister sur le fait que la perception, même outillée des plus puissants télescopes, ne livre accès qu'à des apparences, qui plus est très subjectives.¹

Quant à la sensation, longtemps prise pour un atome gnoséologique isolable des autres aspects de l'objet, elle est désormais pensée comme une abstraction, le produit factice d'une décomposition de l'acte global de saisie du monde sensible. Certes, dira-t-on, les sens en eux-mêmes ne trompent pourtant pas : nous voyons ce que nous voyons, nous entendons ce que nous entendons. Ces tautologies rappellent que l'entendement est plus coupable que le nerf optique lorsque je vois un bâton brisé là où il n'y a qu'un bâton intact à demi plongé dans l'eau. Car c'est bien l'entendement qui interprète les données sensibles à la lumière de sa culture, de ses habitudes, de son état affectif, de ses hypothèses anticipatrices. A la limite, mes sens ne perçoivent qu'en fonction de ce que je leur demande implicitement de percevoir. L'amoureux nous le démontre, lui qui peut aisément faire sienne le vers d'Eluard : « **J'entends vibrer ta voix dans tous les bruits du monde.** »

Ainsi le perçu est-il frappé de relativité ; sa re-présentation du monde a toujours quelque chose à voir avec une construction arbitraire. « **Une marche vers l'objet n'est pas initialement objective.** »² Comment croire qu'il puisse en être autrement, que le perçu me représente immédiatement le monde tel quel, ou au moins en toute objectivité ?

En passe-t-on par les mots ou autres signes ? Rien n'est acquis pour autant. En règle générale, dans l'approche sémiotique, « **les signes ne sont pas des preuves, puisque n'importe qui peut en produire de faux ou d'ambigus.** »³ Les jeux de dupes des signifiants et des signifiés ont hanté de nombreuses approches philosophiques, jusqu'à ce *comble* de l'investigation que constitue l'œuvre de Wittgenstein. Si le langage, si tout langage nous enserme dans un cercle dont il est impossible de sortir, alors nos énoncés sont d'un certain côté vides de sens, dénués de signification ; la philosophie n'est qu'un discours

¹ Alain - *Propos* (1942) : La Pléiade, 1947, tome I, p. 361

² Bachelard - *La Formation de l'esprit scientifique* : chapitre XII, Vrin 1938 p. 239

³ Roland Barthes - *Fragments d'un discours amoureux* : Seuil, 1977, p. 254

tautologique ou absurde - c'est égal - et nous nous épuisons à vouloir franchir une limite inviolable. Au-delà de nos signes, il y a le réel ; mais nous ne sortirons jamais de nos signes : le dépassement du discours représentatif est un horizon. Mais il y a aura toujours un horizon, le même horizon. Finalement, mieux vaut en rester sur une injonction au silence : « **Ce dont on ne peut parler, il faut le taire.** »¹

La vigueur méthodique de l'analyse de Wittgenstein renvoie avec quelques ironie la philosophie à ses chères études, puisque pour lui elle n'est qu'un jeu artificiel autour de concepts autoproclamés ; seul un usage naïf du langage permet l'édification de théories et de systèmes. Ainsi la philosophie apparaît comme un « **divertissement oiseux de salon de thé** », une dispute vaine autour de représentations ancrées dans des mots dont la signification demeure inexplorée. « **La plupart des propositions philosophiques ne sont pas fausses, mais dénuées de sens.** » Il reste alors à transformer et à réduire la philosophie à une critique du langage et des énoncés produits.

Il faut toutefois se garder de faire de l'œuvre de Wittgenstein une lecture schématique et d'en conclure un pessimisme sceptique, entièrement hostile à la métaphysique et aux tentatives philosophiques. Car Wittgenstein trace une limite entre les discours importants – existentiels – et les discours sans importance. Les *Lebensprobleme* sont essentiels à l'existence humaine, même si les propositions qui les signifient sont entachées de vacuité. Nous dirons, en transposant, que le fait que nos représentations du monde souffrent d'un déficit de validité n'ôte aucunement leur intérêt et leur prégnance dans la réalité psychosociale.

Il reste donc quelque chose à *dire*, puisqu'il y a toujours quelque chose à *faire*, mais il faut éradiquer notre prétention à une parole et à une représentation qui « colleraient » parfaitement au monde ; mais il faut se méfier de la *substantialisation*, cette tentation qui nous fait voir des réalités essentielles derrière chaque mot ; mais il faut cesser de croire que le mot et la chose ont une relation intime de caractère magique. La frustration théorique doit être acceptée. On n'échappera pas à l'incertitude.

Ainsi, puisque la pensée est par définition une activité qui utilise des signes, puisque ces signes ne sauraient être les choses elles-mêmes, la voie représentative est obstruée de ce côté-là également. Wittgenstein reconnaît cependant un grand intérêt au langage et aux signes : leur utilisation, leur place dans l'existence.

Dans cette optique, on peut noter que la question du langage est devenue relativement centrale au sein de la philosophie contemporaine, surtout dans un de ses courants principaux qui sous diverses occurrences – philosophie analytique, Cercle de Vienne, philosophie anglo-saxonne – n'a de cesse de reposer le problème de la représentation du monde par le langage, ce qui revient à analyser le statut de la signification. Il est en effet bien des cas où le langage semble ne renvoyer qu'à lui-même, le signifiant créant un objet virtuel et s'y référant pour établir sa signification. Quel crédit accorder à de telles dérives de l'activité représentative ?

Restent deux voies : la démarche rationnelle, scrupuleuse, méthodique, ordonnée, outillée et patiente de la science ; la démarche irrationnelle, intuitive, immédiate, impatiente, invérifiable et infalsifiable (au sens de Popper) de la communion mystique avec la réalité.

La première connaît ses forces et ses faiblesses. En s'efforçant à l'objectivité, elle réduit sans doute la distance à l'objet - et a surtout l'immense avantage de faciliter et d'améliorer

¹ Wittgenstein : *Tractatus logico-philosophicus*, 7

l'action sur l'objet. Toutefois, elle non plus n'a pas *dépassé* le fait de la représentation ; elle *modélise* le réel, le mathématise, le réduit à une structures de concepts et de lois où les phénomènes se déroulent avec perfection. Le réel devient laboratoire, la chair du monde se fait produit technologique, la réalité est éclairée d'une lumière qui voudrait ne laisse: aucun coin d'ombre, aucun trou dans la connaissance. Mais que deviennent les objets quand l'éclairage ne les touche plus ? Ne s'animent-ils pas différemment, comme les jouets lorsque le silence de la nuit les laisse à leur vie mystérieuse ? Que sont les choses lorsque nous ne les regardons pas sous nos microscopes ? Que sont les objets quand personne ne les observe ?

« Le chimiste invente des atomes, et puis les décompose en atomes plus petits qui gravitent comme des planètes autour de quelque soleil ; belle machine pour penser plus avant ; belle construction ; idée. Mais s'il croit que c'est une chose, que c'est vrai, que l'objet est ainsi, il n'y a plus de penseur. » indique Alain pour rappeler que l'esprit, même scientifique, se fait des *vues* de la réalité¹. Des vues objectives et efficaces, certes, mais des *vues*. Rien de moins. Rien de plus.

Le scientifique de Alain, le scientifique de Bachelard se reconnaissent alors à deux qualités, entre autres : leur lucidité - ils savent et acceptent la différence de nature entre l'objet et ce qui sert à le penser ; leur opiniâtreté - **« Demain je saurai »**. Et il y aura toujours un lendemain, dans le perfectionnement des représentations rationnelles du monde. Toutefois cet horizon de perfectibilité de la connaissance est partiellement affligé du mal suivant : au lieu de construire des représentations « calquées » sur le Réel, la science donne dans la démarche inverse, puisqu'elle construit un Réel de laboratoire et d'unités de production, un Réel « calqué » sur les représentations.

Si l'on admet ces limites, la force de la modélisation scientifique est incontestable : elle tient également à ce qu'elle érige un *système* - autrement dit une construction rationnelle avec une architecture logique et falsifiable par tout esprit rationnel - alors que les représentations non scientifiques fonctionnent plutôt en *réseau* (entre autres par le biais de réseaux de communication et d'interlocutions au sein d'un groupe, réseaux qui sont de l'ordre de la rumeur plus que de la communication scientifique).

Nous dirons pourtant que la limpidité du système que construit la science, se faisant par le biais de modèles, ne peut être en totale adéquation avec l'épaisseur du monde, ce monde dont Nietzsche rappelait la *profondeur* pratiquement insondable.² Point de vue peut-être désuet, eu égard aux réussites tangibles de la technoscience, mais position à assumer car elle repose sur un élément incontournable : avec des représentations, même rigoureuses et rationnellement bâties, on ne sort pas de l'univers des représentations. Le cercle est entièrement vicieux : on n'accède au modèle qu'avec des copies. Admettons que les copies de la science soient épurées de certains éléments, notamment les plus subjectifs ; mais l'épuration demeure inachevée. A la limite, obtenir la copie parfaite serait obtenir la chose même, en d'autres termes *ne plus rien en dire* : seul le silence ne tromperait pas la nature de l'objet.

D'où l'utopie ancestrale d'un silence fusionnel avec un monde touché sans médiations, par une intuition qui irait droit au cœur des essences, sur le modèle de la poésie inspirée ou de la vision illuminée. Cette obsession d'une alliance intime avec les choses n'a pas d'âge ; elle se teinte d'ailleurs de nostalgie, la nostalgie d'une époque qui n'a jamais existé, celle où le réel aurait été nu et transparent, offert en toute innocence aux regards humains. C'est le

¹ Alain : *Libres Propos* : Minerve ou de la sagesse, 43

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* , Avant que se lève le Soleil , in *Œuvres complètes* tome VI p 186

mythe d'avant la chute, mythe qui fonde la recherche d'une « alliance nouvelle » avec les objets.

Aller aux choses en contournant tous les intermédiaires qui prélèvent au passage quelque chose de la réalité des choses : c'est là le projet de l'illumination mystique, de l'extase béatifique ou de l'intuition artistique. Prétendre que l'œuvre d'art creuse le réel jusqu'à sentir sa vérité intime ou que l'esprit touché par la Grâce plonge dans la béatitude contemplative du divin, c'est du pareil au même. C'est toujours le désir de résoudre le problème de la représentation ; soit en supprimant les signes et les représentations, au profit d'une « lumière » qui baignerait l'esprit dans sa fusion avec la réalité ; soit en amenant les signes au-delà d'eux-mêmes, jusqu'à leur faire dire ce qu'en principe ils ne peuvent pas dire.

Dans le premier cas, l'on débouche sur la vision incommunicable, sur un produit invérifiable et aphasique. Lorsqu'il descend du mont où il a eu son « extase contemplative », François d'Assise ne peut rien en dire ; ayant dépassé le problème de la représentation de Dieu, il baigne dans la lumière divine : de cette expérience d'illumination, on ne tire qu'un silence qui se donne paradoxalement pour « preuve » de quelque chose. L'illuminé veut être cru sans paroles, ce en quoi il est toujours de mauvaise foi...

Dans le second cas, l'on rejoint la tentation poétique, le travail sur les mots et les sonorités, au risque d'oublier la critique de Lacan : le langage n'est pas l'accès aux choses, mais la Chose elle-même, dont on ne peut sortir, et qui parle sans nous.

Plus généralement, la représentation artistique, quand elle se donne ces prétentions métaphysiques à la connaissance de la réalité, a quelque chose de pathétique dans sa quête d'une telle chimère. Désirer cette impossible réconciliation avec les objets, c'est aussi et surtout chercher à se réconcilier avec soi-même ; et tant mieux si l'artiste y parvient ; ou tant pis si la dialectique du Moi et de lui-même était finalement plus fructueuse que le plat apaisement psychologique dans lequel meurt alors l'énergie créatrice.

Bref : entre nous et le monde, il y a toujours une *représentation-écran*. Tout ça pour ça. Au moins savons-nous que la véritable et dangereuse illusion serait de se croire délivré des illusions. Nulle méthode, nulle règle pour bien conduire son esprit, nul itinéraire de l'esprit vers la *Theoria* divine, nul génie intuitif, nulle psychanalyse, nulle analyse dialectique ne peuvent dévoiler les choses telles qu'en elles-mêmes. Nous vivons dans et par des discours, des images, des représentations, de concepts ; nous usons pour connaître le monde de catégories d'êtres *intermédiaires entre le sujet et l'objet*. Il n'y a pas de catégories qui ne parleraient que de l'objet, qui *seraient* l'objet...

Celui-ci est donc toujours absent - au moins partiellement - à ce qui le rend présent à l'esprit. L'objet est *la limite* vers laquelle *tend* toute représentation, l'horizon impossible où la représentation se transformerait en l'objet lui-même.

Ce dernier est même totalement absent quand la représentation n'est qu'une chimère, qui ne représente qu'elle-même ; la spéculation sur les objets retrouve alors son étymologie : le *speculum*, ce petit miroir, sert à obtenir une image de soi-même. En croyant scruter le monde et le présenter à son esprit, le sujet se regarde lui-même. La spéculation par les représentations est un *miroir de l'esprit, une psyché où se mire le Moi* - ce qui n'est déjà pas si mal, on en convient. Ainsi, par l'étude des représentations, nous en apprenons souvent davantage sur le *sujet* que sur l'*objet*. Par exemple, le personnage du Martien venu

pour détruire la Terre ne nous dit rien du Martien, qui d'ailleurs n'existe très probablement pas, mais elle nous décrit de façon indirecte avec quelque efficacité.

3) Les problèmes de la représentation : le sujet et les représentations sociales

C'est ici que nous rencontrons la seconde famille de questions posées par l'activité de représentation : au-delà du problème de la présence effective de l'objet dans ce qui se substitue à lui, une large interrogation s'ouvre sur la *présence du sujet lui-même* à ses représentations des objets. Deux champs de problèmes s'ouvrent ici : primo la force des représentations collectives et des influences diverses, notamment éducatives, qui « égalisent » nos vues et désamorcent les tentatives d'originalité et d'individualité ; secundo, le fait que « *ça pense en nous* » et que nos représentations soient produites par des jeux auxquels le sujet n'est pas entièrement, c'est-à-dire consciemment, présent (ce thème sera traité au paragraphe suivant).

Commençons par le premier problème : comme le nom l'indique, tout le monde est en grande partie *Monsieur Tout-le-Monde*, c'est-à-dire que personne n'est complètement ce Moi majestueux isolé des autres par son irréductible originalité individuelle.

Bien sûr je ne suis pas mon voisin ; il est une autre personne, une *différence* par rapport à moi – et c'est heureux. Il se représente le monde d'une autre façon, il n'aime pas les mêmes choses, ne connaît pas les mêmes gens, ne fréquente pas les mêmes endroits, n'a pas lu les mêmes livres, ne fait pas le même métier, n'a pas la même *personnalité* ou les mêmes goûts. Chacun son monde, chacun ses idées sur les objets, pourrait-on dire. Voire ...

Croire que mes représentations des objets sont indiscutablement *mes* représentations, c'est oublier que chacun « *n'est* » ce qu'il « *est* » que par ce que les autres lui apportent, directement ou indirectement. Au premier rang de ces importateurs de représentations figure évidemment l'éducation, laquelle oriente déjà grandement les vecteurs de représentations du sujet. Il faut ainsi rompre avec l'illusion narcissique du sujet épuré des autres ; la conscience, si elle est séparation d'avec le monde, est aussi relation au monde, relation aux autres, plongée dans un jeu d'influences et de contre influences qui animent sa propre vie et la nourrissent. Animal politique, l'homme ne peut être isolé de la société ou des sociétés qui l'abritent et l'influencent dans ses façons d'être et de penser.

Plus simplement : les représentations que se fait le sujet n'apparaissent pas *ex nihilo*, ne sont pas créées dans une hypothétique intimité insulaire par un Moi maître de ses propres agents concepteurs d'idées. Produits dérivés, hybrides, objets d'importation, elles appartiennent au sujet, en un sens, surtout s'il fait l'effort de se les approprier, mais il ne saurait en être le dépositaire exclusif, ce pour deux raisons au moins : primo, d'autres les partagent peu ou prou ; secundo, le geste qui les forme est autant centripète que centrifuge.

Ainsi, il y a bien longtemps que la philosophie a indiqué la force des représentations collectives, qui jouent le rôle de *préjugés* à l'intérieur du corps social et préforment nos vues sur les objets. D'ailleurs, à certaines époques, s'il se propose d'exercer une critique à l'égard du *prêt à penser*, le philosophe est facilement conduit en exil, en prison ou sur le bûcher ; ou condamné à vivre caché ou à se rétracter. Même si ça et là certains se taillent des succès dans les agoras ou les salons en proposant avec emphase leurs propres conceptions du monde.

On ne peut donc pas dire que la notion de « *représentation collective* » ou de « *représentation sociale* » soit une invention récente de la sociologie et de la psychosociologie, voire de l'ethnologie. Ces disciplines ont bien défini à leur façon l'objet en question, ont construit des outils d'étude et ont fourni des résultats par l'analyse des

représentations sociales sur des thèmes variés. Ce domaine est très fructueux à l'heure actuelle, sans être tout à fait nouveau ; ou alors on se demande de quoi parlaient Socrate et les Sophistes...

De toute façon, nous aurions grand tort de penser en termes concurrentiels les différentes approches du thème de la *pensée collective* : les nombreuses disciplines des sciences humaines et la philosophie peuvent unir leurs efforts pour porter un éclairage amélioré sur ce vaste champ des représentations sociales. La question de la pensée collective est éminemment philosophique, surtout quand la philosophie étudie les opinions afin de mieux aider à la formation du jugement. Il semble même que la notion de « *représentation sociale* » soit un point de convergence forte entre le domaine des sciences humaines et celui de la philosophie. On peut aller jusqu'à dire qu'il est possible lui faire jouer un rôle d'articulation entre les différents savoirs en jeu, à condition de mettre de l'ordre dans les définitions, c'est-à-dire dans des terminologies souvent concurrentes.

Du côté de la sociologie, il est courant de repérer chez Durkheim l'avènement de la notion de « **représentation collective** ». Sous cette appellation, il désigne une vaste catégorie de formes mentales dont la principale caractéristique est d'être largement partagées par les individus membres d'un même groupe social. Il s'agit alors d'une « **idéalisat**ion collective » qui a un double effet :

- participer à un processus d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée.
- participer à un processus d'élaboration et de maintien du groupe social par l'intégration des individus.

Disons que, pour vivre ensemble dans une même identité de groupe, il faut partager un minimum de représentations de la réalité. C'est parce que des individus forment un groupe qu'ils possèdent les mêmes représentations des objets ; c'est parce qu'ils possèdent les mêmes représentations des objets qu'ils forment un groupe. Le lien entre cohésion groupale et unité représentative peut fonctionner dans les deux sens (même s'il est assez courant que des individus d'un même ensemble social possèdent quelques représentations divergentes).

La représentation collective est alors, comme il a été posé plus haut, « **une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.** »¹

Modernisée par Moscovici sous l'appellation de « **représentation sociale** »², cette notion se réfère à tout ce qui s'inscrit dans une vision consensuelle d'une réalité, à l'intérieur d'un groupe. Tout se passe alors comme si un *sujet collectif* régula

Les identités personnelles s'appuient nécessairement sur ces matériaux pour se construire ; les « *idées personnelles* » se bâtissent en effet *contre* les conceptions générales du groupe, « *contre* » signifiant ici deux choses complémentaires : « *en s'appuyant sur* » et « *en s'opposant à* ». Ainsi peut-on dire que le sujet se positionne toujours, dans son interprétation de la réalité, par rapport à un système qui lui préexiste, soit qu'il soit très influencé par lui, soit qu'il pense en voulant se démarquer de lui (bien souvent c'est un mélange de ces deux options qui s'avère efficient).

¹ *Les représentations sociales* ouvrage collectif sous la direction de Denise Jodelet, Paris, PUF 1989, article de Denise Jodelet : *Représentations sociales un domaine en expansion*, p. 36

² Serge Moscovici : *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961

³ Piaget : *Pensée égocentrique et pensée sociocentrique*, Cahiers Vilfredo Pareto, 1976, 14, 148-160

Comme le dit Moscovici, « **Par représentations sociales, nous désignons un ensemble de concepts, d'énoncés et d'explications qui proviennent de la vie quotidienne. [...]** On pourrait même les considérer comme la version contemporaine du sens commun. » Ainsi, la pensée, les représentations de chacun sont marquées au plus profond par le fait que d'autres les possèdent aussi. Je ne produis tel énoncé que parce que les autres membres du groupe le produisent aussi. Et vice versa. On peut parler pour les représentations d'un *effet épidémiologique*, chacun « refilant » à son voisin une vision des choses dont il a lui-même hérité.

Le modèle de la contagion est toutefois imprécis ; d'abord car il suppose que la représentation (le virus) préexiste à l'épidémie, ce qui est faux dans notre domaine d'étude, puisque la représentation est autant créée que transmise par la contagion sociale ; ensuite car il suppose que la représentation (le virus) est transmis tel quel, ce qui est très approximatif, étant donné que, par un jeu d'interactions communicationnelles dont le jeu du « téléphone arabe » ne donne qu'une faible idée, les représentations subissent des distorsions lors de leur diffusion.

Une représentation sociale est par conséquent liée à un *réseau* de communication, dans lequel elle apparaît et se fortifie en se pérennisant. Elle est de l'ordre de la *rumeur*, tant elle est marquée du sceau de la dynamique sociale. Ce qui fait que, dans certains cas d'emballement, elle se comporte comme une *trainée de poudre* tandis que dans des cas d'effondrement ou de basculement, c'est plutôt l'image du *château de cartes* qui peut l'évoquer.

Ordinairement, la représentation sociale est plutôt stable. C'est même par sa stabilité qu'elle peut jouer pleinement son rôle de liant par rapport au groupe et de défense du groupe face à l'irruption d'une nouveauté déstabilisante : « **Ce que les représentations collectives traduisent, c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent.** » indique Durkheim. Il va de soi qu'un groupe ne pourrait exister si les représentations de ses individus étaient si diverses qu'aucun consensus ne pouvait se dégager, ou si les représentations sociales étaient si labiles que la vérité d'un jour pourrait être éclipsée dès le lendemain par une autre croyance et une autre vision des objets.

Ceci dit, on aurait tort de croire que les représentations sociales sont des réalités entièrement statiques. En dépit des conclusions de Durkheim, leur mobilité, leur reconstruction permanente et perpétuelle, sont indéniables. Par exemple, la représentation de l'enfant a beaucoup évolué au cours des âges en Occident, avec des fluctuations et des aller-et-retour, au point qu'une classification par catégories de représentations est sans doute aussi judicieuse qu'une description chronologique.

Certes, les représentations précèdent l'émergence du sujet jeune, ce qui leur donne cet aspect statique et strictement impositif ; mais elles bougent, *elles ont du jeu*, comme le montrent le conflit des générations, ou le retour critique du sujet sur ses propres vues du passé. Tout dépend des époques et des itinéraires individuels, bien sûr ; mais dans l'ensemble on ne doit pas voir les représentations sociales comme un carcan immuable. Un travail militant, une évolution sociale au quotidien, des événements importants, une maturation sociale peuvent les faire bouger avec quelque efficacité.

Autre façon d'exprimer ce qui précède : une vision (représentation) courante les conçoit comme des éléments descendants, qui toisent le sujet du haut de quelque système idéologique et lui sont transmis de haut en bas, des éducateurs aux éduqués, de l'Eglise à ses disciples, du Parti à la société, des possédants aux possédés, du père à ses enfants, etc...

Cette vision des choses n'est pas dénuée de justesse, surtout dans les cas d'endoctrinement. Mais elle néglige deux facteurs : primo, la capacité de résistance et d'innovation des individus, qui peuvent modifier ce qu'ils reçoivent ou même agir sans tenir compte des représentations inculquées ; secundo, le phénomène majeur des *interactions* au sein du groupe. En dépit de la contrainte sociale, les représentations majeures peuvent se modifier ou être court-circuitées au sein du réseau des individus, par le simple fait de leurs interactions communicationnelles. Si Durkheim a méconnu cet aspect du phénomène, Freud a pu le constater en étudiant l'apparition spontanée des théories sexuelles chez les enfants, production échappant à la logique des représentations collectives imposées par le milieu social des adultes, via l'éducation et autres canaux.

En clair : l'individu n'est jamais entièrement réductible à un simple jouet des mécanismes sociaux, un pauvre être falot qui serait modelé et écrasé par les pesanteurs de sa Société ; il est aussi un *acteur social*, qui agit en interaction avec d'autres acteurs sociaux. Si certaines représentations sont dites « *sociales* », ce n'est pas tant parce qu'elles sont celles *de la société* que parce qu'elles sont produites *dans la société*.

Le sort des représentations sociales constitue d'ailleurs un enjeu important au niveau de la Cité, c'est-à-dire un enjeu politique. Voir par exemple la représentation du Sida : l'affrontement entre deux visions du monde, l'une accusatrice, l'autre plus généreuse et juste sans doute, n'a pas été pas sans effet, dans les années qui ont suivi l'apparition de l'épidémie, sur le sort réservé aux malades, sur l'acceptation des homosexuels, ainsi que sur les politiques de santé menées par un État.

Avec le concept de représentation sociale, nous touchons par conséquent à un point vélique des sociétés, dans l'interface entre groupes et individus, à la jonction du psychologique et du social. Car *si le social a une dimension cognitive, le collectif a aussi une dimension sociale*.

Mais alors, à quoi servent les représentations sociales ? Quelle est l'importante fonction qu'elles remplissent et qui les rend incontournables dans un groupe ?

Constatons d'abord qu'il est délicat de vouloir modifier des représentations, qu'elles soient individuelles ou sociales ; pour réussir cette entreprise il faut du temps, du talent, de l'opiniâtreté, des conditions favorables. *Surtout* des conditions favorables.

Ce qui veut dire que l'homme tient à ses idées, puisque celles-ci lui permettent de vivre, aussi sûrement que chacun des organes de son corps. En effet, nous nous fabriquons des représentations pour exister dans le monde et pour faire exister le monde face à nous. Ces *représentations*, ces *idées* ont pour fonction de s'ajuster au monde et d'ajuster le monde à elles, pour que nous puissions y survivre, y agir et y rencontrer d'autres humains. Leur but est multiple et n'est pas uniquement lié à des enjeux cognitifs : il s'agit, au-delà du semblant de connaissance que l'on peut obtenir sur les objets, de permettre l'action, de protéger le sujet en lui fournissant un repère psychologique, de l'unir à d'autres sujets dont il partage les représentations.

A la fonction cognitive s'ajoute ainsi un trio de finalités : pragmatique (agir), psychologique (se repérer, se rassurer), sociologique (s'identifier à un groupe).

Si se représenter les objets du monde est une activité essentielle du psychisme humain, c'est d'abord parce que cette activité de nature cognitive a des effets multiples. Lorsqu'elle établit une relation entre le sujet et l'objet qu'il se représente, son produit la

représentation de l'objet, l'idée que l'on se fait de lui, notre « *théorie* » sur la question – est « **une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet** ». ¹

La nature pragmatique des représentations est en effet indéniable : *elles servent à agir, à se comporter*. Elles appartiennent de ce fait au champ de la *pensée pratique*. Elles « flottent » dans l'esprit des individus et fournissent l'essentiel de ses prescriptions pour l'action.

Ce lien entre le travail d'idéation et l'impératif pratique est confirmé par plusieurs auteurs : pour le sociologue Pierre Vergès, les représentations sociales sont « **une production idéologique associée à la pratique** » ² ; pour Pierre Moscovici, elles ont « **une visée pratique** », elles sont une « **préparation à l'action** » ; pour Denise Jodelet, elles apparaissent comme « **comme des réalités préformées, des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, des systèmes d'accueil des réalités nouvelles.** » ³ ; plus anciennement, Weber les présentait comme un cadre de référence et un vecteur de l'action des individus, tandis que Durkheim y percevait la voix de la Société, qui par ce biais dictait aux individus leurs conduites.

Ce lien entre représentation et pratique est à deux vecteurs : si la représentation des objets (ou de cet ensemble d'objets qui constitue une *situation*) nourrit l'action/réaction du sujet, autrement dit sa *pratique*, il va de soi que l'inverse est en un sens vrai ; les représentations elles-mêmes ne descendent pas du Ciel des Idées.

Ceci est particulièrement vrai dans le cas de ces « *bribes de savoir* » que sont les représentations sociales : Moscovici nous dit dans cette optique que les représentations sociales « **proviennent de la vie quotidienne.** » C'est dans ce lien avec le quotidien des individus que s'affirme aussi la nature *pratique* des représentations sociales. Denise Jodelet précise pareillement qu'elles relèvent d'un « **savoir pratique** » pour deux types de raison : en premier, elles servent à agir ; en second, elles se réfèrent à l'expérience, à partir de laquelle elles sont produites, dans des conditions *vécues* qui permettent leur émergence dans le groupe.

Précisons : ce qui est « *vécu* » n'est pas forcément la rencontre de l'objet lui-même, mais une interrogation sur l'objet, ou une inquiétude, ou un discours sur l'objet, discours qui se répand au sein du groupe. L'expérience est interne au groupe, sans même que l'objet n'ait à intervenir. Seuls les signifiants qui le désignent, avec tout ce qui les accompagne, ont à être présents. Notre représentation des *hadrons* ou des *Martiens* se moque de leur absence totale dans notre vécu physique. Nous sommes bien dans le domaine du symbolique, où les représentations se nourrissent d'elles-mêmes. Ainsi, on peut suivre l'hypothèse du sociologue Jean-Claude Abric : *les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation.*

Il s'agit par conséquent d'une construction/reconstruction du réel, non d'une véritable expérience directe du réel à partir de laquelle nous aurions à bâtir des représentations. La principale expérience, pour l'humain, est la rencontre sociale des représentations de la réalité, des discours, des images, des rumeurs, des opinions, des attitudes, des informations, des questions, des angoisses, des aspirations, des nouveautés qui animent et traversent le corps social.

¹ *Les représentations sociales* : ouvrage collectif sous la direction de Denise Jodelet, Paris, PUF 1989, article de Denise Jodelet : *Représentations sociales un domaine en expansion*, p. 43

² Pierre Vergès : article *Représentations sociales de l'économie une forme de connaissance* : in *Les représentations sociales* : ouvrage collectif sous la direction de Denise Jodelet, Paris, PUF 1989, p. 392

³ Jodelet : *Représentations sociales*, in S. Moscovici *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984 p. 26

On peut le comprendre en étudiant les théories spontanées des profanes sur telle ou telle discipline ; Moscovici a clairement montré ce que devient un savoir organisé (la psychanalyse) quand le sens commun se le représente.¹ Deux processus se produisent alors : *l'objectivation* et *l'ancrage*.

L'objectivation rend concret ce qui est abstrait, permet à tout un chacun de se représenter, de *se figurer* ce dont on parle. Par exemple, les discours d'experts sur les quotas agricoles européens, discours accompagnés de « chiffres » obscurs et d'un vocabulaire non maîtrisé par l'homme de la rue, sont traduits par quelques images, au sein de la représentation sociale qui se constitue : l'image des « montagnes de lait » de la CEE ou des « frigos pleins de beurre », entre autres. De même, la représentation de l'oppression économique subie par la paysannerie française sous l'Ancien Régime s'est ancrée dans des scènes familières : l'animal de bât écrasé sous sa charge, le croquant ployant sous le fagot de bois ou le tas de foin ont servi de modèles pour la vision emblématique du Tiers Etat supportant les privilégiés.

Par *l'ancrage*, la représentation sociale incorpore les objets à représenter dans des catégories plus familières. Chacun mesure toujours les choses à son aune, c'est-à-dire en fonction de ce qu'il « sait » déjà, ou plutôt de *ce qui en lui fonctionne comme un savoir*. Pour *s'imaginer* quelque chose, pour se le représenter, il faut bien ancrer la nouvelle conception dans des réalités mentales déjà possédées ; il faut « faire avec ce que l'on a ».

Autrement dit, dans son activité de représentation, l'esprit suit naturellement la pente la plus facile ou le chemin le plus court, à savoir : traiter des objets différents comme équivalents (autant que faire se peut). C'est ce que l'on peut appeler *le principe de l'économie cognitive*. Le sujet fonctionne donc souvent par comparaisons, par rapprochements, par analogies très approximatives ; leur mérite est d'alléger la tâche cognitive et de livrer rapidement une perception des objets, d'où l'action peut jaillir

Dans tous les cas, les représentations sociales témoignent de l'expérience sociale pratique des individus, ceux-ci étant bien considérés comme des acteurs sociaux. C'est dire qu'elles reflètent pour une bonne part les conditions de vie de chacun et de chaque groupe au sein de la société : en général, une famille populaire ne se représente pas l'école comme une famille des beaux quartiers. Les représentations « publiques » peuvent donc être dites *sociales*, également en ce qu'elles ont quelque chose à voir avec la place sociale des individus et la situation des groupes dans la structure de la société.

On sait, avec les analyses marxistes, que la grande force des classes dominantes est justement de diffuser auprès des classes défavorisées des représentations qui justifient l'injustice sociale. Ainsi, les classes défavorisées sont fréquemment tiraillées entre deux familles de conceptions du monde : une qui justifie l'ordre social, une qui le conteste plus ou moins radicalement.

A la première famille appartient par exemple *l'idéologie du mérite*, qui représente la hiérarchie sociale comme une traduction juste des inégalités de mérite. Le possédant, le puissant sont alors perçus comme « intelligents, instruits, doués de relation, riches, influents, indispensables à la société et à son économie... », donc normalement installés aux meilleurs postes, dans les meilleurs quartiers, avec la meilleure condition matérielle. C'est prendre l'effet pour la cause, et confondre les bénéficiaires d'une situation avec ce qui l'aurait provoquée...

Comme il faut bien vivre, les individus des classes populaires, ayant intégré la représentation de leur infériorité de mérite, se conçoivent alors comme « heureux quand

¹ Serge Moscovici : *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961

même, mais peu instruits, moins intelligents, toujours oubliés, ne pouvant rien changer... » Heureusement, çà et là dans l'Histoire, apparaissent des représentations moins dociles, tant il est vrai que les mouvements aspirant à la justice sociale ne peuvent s'enclencher sans une prise de conscience, une « conscientisation », qui s'effectue quand les groupes défavorisés adhèrent plutôt à une autre représentation d'eux-mêmes ; quand ils se pensent autrement, dans une revalorisation collective ; quand la justification par des représentations vassales de l'idéologie dominante ne fonctionne plus.

Agir : telle est donc une finalité de cette activité de nature cognitive qu'est l'activité de représentation. Une seconde finalité est d'unir et de protéger le groupe, comme nous l'avons évoqué plus haut. L'équilibre de l'identité sociale en dépend pour une très large part, avec au premier chef la représentation du groupe par lui-même.

Les représentations sociales dessinent le monde du groupe, autrement dit son interprétation de la réalité : « Les différents types de société qui se représentent différemment le monde habitent des mondes différents. » souligne Serge Moscovici.¹ Les croyances et idées individuelles ne peuvent se comprendre à partir de la seule psychologie des individus, car les sujets vivent nécessairement dans le monde du groupe, dans sa représentation globale de la réalité.

N'entendons pas par là que les représentations sociales soient toujours coercitives - le sujet peut tenter de s'en affranchir, parfois à ses risques et périls ; l'individualisme démocratique moderne a d'ailleurs intégré dans ses principes cette possibilité d'émancipation. Ceci dit, « on est de son enfance, comme on est d'un pays ». En reprenant ce mot de Saint-Exupéry, on ne peut qu'accepter ce constat : les représentations sociales du groupe auquel nous émargeons - surtout celui de notre enfance - pensent pour nous, nous pensons avec elles, par rapport à elles ; elles impliquent des *postures mentales* qui ne nous quittent que difficilement. Un bourgeois reste un bourgeois sur bien des points, même si un effort théorique lui a fait choisir un autre camp.

Quoi qu'il en soit, un groupe est uni autour de ses représentations. Par exemple, une communauté immigrée, à l'intérieur du pays d'accueil, doit régler le problème de la représentation de soi : persister à se penser comme avant, continuer à voir la réalité avec les conceptions qui sont celles du monde d'origine, c'est un réflexe naturel d'autoprotection, qui maintient une unité mais a le défaut de freiner l'intégration, voire d'impulser des réflexes de ghettoïsation et de rejet. Inversement, renoncer à se penser comme avant, délaisser ses catégories initiales, c'est se lancer dans une aventure où le groupe en tant que tel peut perdre la vie et souffrir de son « infidélité » à ses racines.

Au bout de l'itinéraire, il y a sans doute une intégration réussie, au prix d'un *changement de monde* : on comprend que cela soit douloureux, surtout pour les individus plus âgés. L'étrange notion de *double appartenance*, de même que les notions de *société métisse* ou de *société pluriculturelle*, sont des alternatives possibles à ce qui est pour certains une tragédie personnelle. Mais, comme le dit Merleau-Ponty, « on n'appartient pas à deux mondes à la fois. »

Pour ceux qui naissent dans le pays d'accueil, le problème est bien moins aigu, mais pour les « *primo arrivants* », c'est une mutation cognitive qui s'impose. Elle n'est, heureusement, jamais complètement réalisée ; la plupart des individus se rééquilibrent dans des compromis, qui font cependant la part belle aux représentations originelles.

¹ article *Des représentations collectives aux représentations sociales éléments pour une histoire*, in *Les représentations sociales* : ouvrage collectif sous la direction de Denise Jodelet, Paris, PUF, 1989, p 69

Les représentations sociales ne se contentent pas de protéger l'unité du groupe, elles défendent également son statut, sa renommée ; elles le justifient dans ses faits et gestes. Par exemple, les enseignants, placés en première ligne dans la besogne de tri social conférée, entre autres tâches, à l'École, doivent se représenter cette mission de façon à rendre son exercice acceptable pour les consciences.

C'est le rôle de tout un florilège de représentations, alliant diverses conceptions : « *L'École est juste, car elle récompense ceux qui travaillent et sont sérieux* » ; « *mais il y a aussi des dons, qui avantagent certains élèves* » ; « *les enseignants ne sont pour rien dans l'échec scolaire, qui est plutôt imputable aux familles, aux élèves eux-mêmes, à la décadence du Savoir et de l'Autorité (ah, de mon temps !) éventuellement à la Crise.* » ; « *Tout est de la faute à la Société et aux appareils idéologiques d'Etat.* »

Dans tous les cas, que ces représentations soient dites « réactionnaires » ou « progressistes », elles fonctionnent comme des *justificatifs*, utiles pour le groupe dans sa défense catégorielle aussi bien que pour l'individu dans sa défense psychologique.

Il nous reste d'ailleurs à évoquer la finalité psychologique des représentations, qu'elles soient sociales ou plus individuelles. Disons pour aller à l'essentiel qu'elles servent de *repères*, donnant un sens aux objets que rencontre le sujet. Grâce à elles, il dispose de contenants qui lui permettent une identification des objets. Il les reconnaît, il se repère, il s'oriente dans la réalité et dans la pensée. Il peut structurer son expérience personnelle du monde.

Rien de pire pour un individu que de ne pas savoir ce qui lui arrive ou risque de lui arriver, que d'ignorer dans quelle situation il se trouve. Peu importe que sa représentation de la réalité soit tout ou partie fautive ; mieux vaut une erreur, une conception illusoire, que d'être désemparé car privé de toute grille de repérage. L'important est bien que la représentation *fonctionne comme un savoir*, même si elle n'en est pas un au sens strict du terme.

En fonctionnant comme un savoir collectif, la représentation a déjà pour avantage de relier le sujet à d'autres sujets, dans une solidarité cognitive qui renforce le sentiment de certitude de chacun. « *Si Madame Machin le dit, j'ai bien raison de le dire aussi...* » Plus généralement, les conceptions collectives fournissent à chaque membre du groupe le *semblant de pensée* nécessaire pour qu'il « sache » se comporter, adopter des postures mentales et pratiques qui soient en accord avec ses voisins.

Voilà : tout individu humain pense avec des représentations sociales, qui sont pour l'immense majorité d'entre elles les produits d'un réseau d'interactions communicationnelles au sein des groupes auxquels il a appartenu ou continue à appartenir. Chacun est bien, en partie, *Monsieur Tout-le-Monde*, ce qui revient à dire que sur certains points chacun est *Personne*, n'est personne.

Ce constat ne doit toutefois nous faire renoncer ni au concept de *sujet*, ni à l'irréductible différence de chaque personne humaine ; mais il rappelle que des postures mentales héritées de l'éducation, de notre milieu, de notre groupe social, structurent nécessairement notre appréhension de la réalité, nos jugements, nos interprétations, nos évaluations, nos prises de décision. Des représentations mentales très personnelles, et à ce titre peu communicables, existent chez tout individu, mais leur lien avec les représentations sociales existe également ; de plus, représentations personnelles et représentations collectives peuvent cohabiter sans peine.

4) Les problèmes de la représentation : la perte du sujet

Ainsi, le sujet n'est-il pas entièrement *présent* à ses propres représentations, du moins s'il ne fait pas l'effort nécessaire ; nous trouvons ici une autre limite vers laquelle tendent bien des tentatives philosophiques : le personnage de *l'esprit libre*, critique, sage, entièrement créateur et maître de ses propres contenus mentaux. Lorsque Alain rappelle que « **Penser, c'est dire non** »¹, il indique que seule une ascèse importante peut permettre à l'esprit d'espérer une appropriation de ses propres idées. Cette cure philosophique est envisagée de différentes façons selon les thérapies choisies : critique ironique de la *doxa*, doute méthodique, devise volontariste des Lumières (« **Sapere gaude !** » clame Kant), prise de conscience révolutionnaire dans la philosophie marxiste, etc... Toujours le même désir d'échafauder des représentations où seul le sujet serait présent, non pas parce qu'il serait le seul à les posséder – au contraire, le projet de représentations touchant à *l'universalité* n'est jamais éloigné de ces quêtes de liberté intellectuelle – mais parce qu'il les posséderait en toute *autonomie*.

Autonomie : mot magnifique qui désigne la qualité du sujet propriétaire de ses idées, se donnant lui-même ses propres lois ; l'esprit éveillé, vigilant et critique ; la figure idéale du philosophe dans les représentations magnifiant la philosophie ; l'éclaireur (*l'Ausklärer* nietzschéen) ; le vigile de l'esprit. « **Se réveiller, c'est se refuser à croire sans comprendre ; c'est examiner, c'est chercher autre chose que ce qui se montre. [...] C'est se mettre à la recherche du monde.** »²

Où l'on voit que l'activité de compréhension est une voie ordinaire pour s'assurer de ses représentations, dans toute philosophie reconnaissant les mérites de la raison. *Comprendre* les représentations, c'est littéralement parlant les *englober* au sein d'un système d'appropriation qui est le sujet lui-même, tout au moins ce que l'on appelle son intelligence sous toutes ses formes. Mes idées, il est vrai, ne peuvent être *mes* idées que si je les comprends, si j'en vois les limites et les justifications, si je connais d'autres points de vue possibles, qui forment autour de mes conceptions un halo qui les éclaire d'autant mieux. *Comprendre* une représentation, c'est pouvoir momentanément en sortir, la surplomber, pour mieux la ranger dans un ensemble, repérer une place au sein de cet ensemble de représentations diverses, discerner les liens et les différences. *Penser, c'est peser* – la formule a fait ses preuves.

Il ne s'agit donc pas, pour obtenir cette autonomie représentative, de s'exprimer en désordre, de croire que tout ce qui jaillit spontanément (en apparence) du sujet est bien à lui, est bien *de* lui. Dire n'importe quoi, penser n'importe comment, se targuer d'une originalité qui n'est qu'une paresse déguisée, c'est être plutôt esclave de soi-même, et des autres, puisque justement mes représentations soi-disant propres demeurent marquées de l'influence de la « **dictature du on** », pour reprendre l'expression de Heidegger. L'originalité présumée de la « *libre expression* » du sujet n'a pas grand chose à voir avec l'autonomie intellectuelle.

Celle-ci ne se décède pas, elle est rarement le fruit du premier jet, elle est plutôt le produit d'un travail jamais achevé par lequel le sujet s'empare de contenus mentaux divers et décide ou non de les faire siens.

¹ Alain : *Libres Propos : Minerve ou de la sagesse*, 301

² Alain : *Les vigiles de l'esprit*

Ce travail est d'autant plus important et délicat que l'on n'est jamais sûr de rien ; *ça pense en nous*.

C'est ici que s'ouvre le second problème : la perte du sujet dans bien des productions mentales. Le « Moi » a beau tenter de fermer une à une les portes à courants d'air, pour demeurer seul dans sa conscience réflexive, tout un monde l'accompagne, tout un peuple d'êtres à peine perceptibles s'agite dans son psychisme : *ça pense en lui* ; ce qui nous fait dire que Descartes n'était pas seul dans son poêle...

La découverte méthodique par Freud du continent psychanalytique, que d'autres avaient pressenti avant lui, est au premier rang de ces entreprises de mortification des prétentions exorbitantes et naïves de la conscience. Peu assurée d'être maîtresse en sa propre maison, cette dernière a dû réapprendre la modestie. Modestie qui pour certains n'exclut pas l'ambition - l'on sait comment Sartre, entre autres, veut faire fi de l'obstacle de l'inconscient grâce à la notion centrale de *responsabilité*. Mais il ne s'agit alors que de liberté à assumer coûte que coûte, non de la pleine et entière autonomie rationnelle qui maîtriserait entièrement ses propres représentations. Nous sommes toujours *en situation*, jamais dans ce vide réflexif où l'esprit pourrait abstraitement se saisir de ses idées, voire créer complètement celles-ci. Chez Sartre, il s'agit d'action responsable, non de cognition entièrement autonome.

Ainsi, en vertu d'un faisceau d'approches convergentes, l'Homme a entendu l'annonce de sa mort, étouffé par de multiples déterminants - libido, signes, structures sociales, idéologies, culture, représentations sociales... L'air de la liberté lui a été refusé dans le champ théorique, durant une époque où paradoxalement on ne l'a jamais autant réclamé pour lui dans le champ politique : c'est par exemple Michel Foucault qui, tout en proclamant la mort de l'Homme, construisait un engagement politique qui surprenait jusqu'à ses proches. Récemment la biologie a elle-même complété le relevé des éléments partiellement maîtres du sujet humain, en attendant que la génétique et le génie génétique n'achèvent peut-être un jour la dissolution de l'Homme. La survie de la liberté de celui-ci se fait alors sur quelques terrains servant de refuge, tels celui de l'éthique et des valeurs domaines privilégiés où les choix du sujet sont censés échapper aux pesanteurs déterminantes. L'exception est pleine de bonne volonté, mais son statut théorique demeure indiscutablement fragile.

De fait, on peut dire que l'activité représentative, bien qu'elle soit spontanée chez le sujet, n'appartient pas entièrement au sujet car celui-ci ne s'appartient pas entièrement lui-même. Il est possédé, tout ou partie, par des entités à la logique propre telles que le Désir. *L'homonculus* que nous inventons au-dessus de tout ce qui « *pense en nous* » et à qui nous attribuons généreusement la faculté de libre jugement est un idéal. Mais l'idéal n'est pas la réalité.

Cette dernière est plus complexe, car les représentations du sujet sont produites et investies par *quelque chose* qui n'est pas du tout lui ou qui n'est qui n'est pas complètement lui. Par exemple, lorsque je suis consommateur, mes représentations des produits qui sont proposés sont conçues sous la pression d'une tentative permanente de conditionnement (messages publicitaires, positionnement sur les rayons, couleurs et formes des emballages, images associées, etc...) et d'habitudes culturellement positionnées. Il faudrait être le Persan de Montesquieu pour y échapper ; mais le Persan lui-même a ses préjugés, ses cadres de référence, ses filtres pour voir la réalité. Il est aussi sot que moi s'il croit y voir mieux que les autres.

On peut bien tenter de sortir de ce délicat problème en cherchant à établir des critères solides de jugement, autrement dit des *universaux*, des « *toujours vrais* », des principes

acceptables de tout esprit rationnel ; en traçant un cadre universel, un florilège de valeurs humanistes gravitant autour du respect sacré de l'humain. C'est indéniablement une réponse - peut-être la seule qui soit vraiment universalisable. Mais elle ne vaut que dans le champ de l'action, dans le champ de la *raison pratique*, pour parler comme Kant.

Dans le champ cognitif, l'uniformisation (relative) qui est prônée dans le secteur axiologique n'a pas cours. Et c'est heureux : l'Humanité est éclatée en systèmes représentatifs divergents. La diversité est la règle : la barrière éthique seule peut prétendre limiter la relativité des points de vue, du moins dans les actes qu'ils occasionnent. Seul le respect de l'humain vaut pour absolu.

Ce souci d'établir un « *plus petit commun multiple* » éthique contient d'ailleurs la volonté de respecter la diversité représentative, sous le nom de liberté de pensée. Ceci dit, le sujet en reste au même point, aux prises avec la question de sa liberté intellectuelle, c'est-à-dire de son autonomie. *Comment être un esprit libre ?*

Car l'activité représentative, si elle avantage bien le sujet dans la liberté qu'elle confère à son entendement, qui s'ouvre par elle à l'abstraction et à la réflexion véritable, le lèse aussi d'un inconvénient majeur : par le fait pour ce même esprit d'être facilement prisonnier de son univers représentatif.

Et l'on sait combien il est difficile d'éviter le piège : les représentations pensent pour nous car *elles pensent avant nous*, si l'on peut dire ; et nous croyons avoir jugé l'objet en fonction de ce qu'il est ou de ce qu'il fait, alors qu'il était condamné ou acquitté par avance, en fonction des diktats de la représentation qui organise, détermine et accueille sa perception. C'est *l'effet l'anticipation*, inhérent à toute représentation mentale : nous ne voyons pas l'objet, mais la représentation dans et par laquelle il est identifié. Le réel est déjà investi d'un réseau de signes qui l'occultent en le montrant, et pensant toucher le réel, nous restons en fait à l'abri de nos représentations des choses.

Sur bien des points, nous vivons ainsi en effleurant la réalité, en arrivant éternellement en retard sur le rendu qu'elle nous donne. *Nos représentations nous ont précédé* : les objets sont remplacés par ce qui les désigne et les juge. Nous sommes cet amateur de théâtre qui arrive toujours à la fin des séances, et qui se doit se contenter d'entr'apercevoir le décor, le plateau vide, quelques acteurs sortis de leur personnage, habillés encore d'éléments de costumes ; il ne connaît alors la pièce (la représentation) que par ce que les autres en disent (représentations sociales) et par ce qu'il peut lui-même en imaginer (représentation individuelle).

Ainsi, si la représentation *élabore* la réalité autant qu'elle la présente, elle précède par définition le contact avec les objets, puisqu'elle est le *filtre interprétatif* qui construit la rencontre, qui la rend en un sens possible. Comme un éclairer, elle va à l'avant, jalonne le terrain, attribue des significations aux objets ; sans ce travail, le sujet ne pourrait cheminer dans la réalité.

C'est dire que les objets ne sont pas abordés de façon neutre par un esprit vierge et libre : « **La représentation précède l'action, la prédétermine. Elle est déjà une action sur la réalité sociale.** » dit Jean-Claude Abric.¹ L'interprétation des objets est donc faite de façon anticipée - bien des expériences montrent dans cette optique que la réalité du contact avec les objets n'y fait pas grande chose : la représentation préexistante résiste, le préjugé est aisément le plus fort.

¹ Jean-Claude Abric : *L'étude expérimentale des représentations sociales*, in *Les représentations sociales* ouvrage collectif sous la direction de Denise Jodelet, Paris, PUF, 1989, p. 196

Les recherches psychosociologiques fourmillent d'exemples attestant de cette *avance* prise par les représentations, avance qui leur permet de s'installer et de résister aux distorsions provoquées lorsque l'objet, par son comportement, fait manifestement mentir sa représentation. A la limite, le sujet peut faire une exception pour tel objet qu'il a rencontré, tout en conservant sa représentation générale de la classe d'objets en question. Par exemple, un individu raciste peut très bien cohabiter avec un de ses voisins ou collègues originaire du Maghreb, le trouver charmant et sympathique, et être habité par une représentation générale qui lui fait penser que « *tous les arabes sont sales et malhonnêtes.* » La vision raciste du monde - fantasmatique - résiste aux contre-exemples réels les plus flagrants. C'est ainsi que les militants des partis d'extrême-droite se vantent souvent d'avoir des amis « maghrébins », lesquels heureusement (ou malheureusement) ne p. uve) pas lire dans le stock représentatif de leurs amis si mal intentionnés.

Autre exemple de ce rôle majeur des représentations : si on place des individus dans une situation de jeu, en fait les sujets ne sont pas placés dans une seule et même situation, car deux représentations différentes de la situation apparaissent. Pour les uns, jeu est synonyme de gain, d'affrontement, de victoire sur l'autre ; pour les autres il est synonyme de plaisir de la rencontre, d'interaction, de partage. La mise en évidence de ces deux représentations sociales distinctes permet dès lors d'expliquer les comportements différents observés. Ce n'est donc pas la réalité de la situation ludique qui est déterminante, mais, en dernière analyse, sa représentation chez chaque individu.¹

En règle générale, deux sujets placés en principe dans la même *situation objective* ne l'interprètent pas de la même façon, n'y voient pas le même sens. De facto, ils ne sont pas dans la même *situation subjective*, chacun utilisant *par avance* sa propre représentation pour identifier la situation.

On peut citer dans le même type de constatations *l'effet Pygmalion* induit par les représentations initiales que les enseignants se font des élèves. Il y a déjà quelques décennies, Rosenthal et Jacobson ont étudié les *effets d'attente* dans le rapport enseignant/enseigné. Ils ont mis en évidence *l'effet Pygmalion*, qui provoque la réalisation quasi automatique des prophéties émises par les enseignants : à la limite, le seul fait de formuler un pronostic sur un élève entraîne sa réalisation. C'est ainsi qu'un simple message passé par un collègue peut suffire à déterminer, via la représentation qui en découle, l'attitude plus ou moins positive du professeur ou de l'examineur, attitude qui a elle-même une incidence sur les performances des élèves.

Chaque enseignant a ainsi à sa disposition des représentations générales, qui fonctionnent comme des *prototypes*. On peut citer ici les travaux de Michel Gilly sur les représentations sociales dans le champ éducatif ; il relève quatre prototypes dominants, deux pour les « bons » élèves et deux pour les « mauvais » :

- l'élève actif, sociable et intelligent, propre à l'école des élites
- l'élève appliqué et discipliné, propre à la représentation de l'école méritocratique.
- l'élève passif, peu doué.
- l'élève peu travailleur et indiscipliné.

¹ voir C. Flament : Représentations dans une situation conflictuelle, une étude interculturelle, *Psychologie française* 1967, 12, 207-304 ; voir également Jean-Claude Abric *L'étude expérimentale des représentations sociales* ; in Les représentations sociales ouvrage collectif sous la direction de Denise Jodelet, Paris, PUF, 1989

On peut évidemment relever l'aspect schématique de cette classification, qui ne saurait recouvrir entièrement la réalité, d'autant plus que les représentations sont diversement possédées et utilisées par les individus. Ceci dit, l'élève est bien perçu dans et par ce cadre représentatif ; il est d'autant plus rapidement *catalogué* que des indices auront déclenché le travail de représentation/interprétation. Ces indices peuvent être relativement objectifs (un premier travail scolaire, entre autres) ; mais dans l'ensemble ils sont plutôt subjectifs : messages d'un collègue, aspect de l'élève, premiers comportements en cours, appréciations du livret scolaire, etc...

Une fois l'élève rangé dans une représentation, deux phénomènes se produisent :

- il lui est difficile d'en sortir, de faire mentir la représentation, car le préjugé laisse toujours une trace bien imprimée.

- l'enseignant règle ses attitudes en fonction de la représentation par laquelle l'élève est appréhendé, ce qui provoque ces fameux *effets d'attente* qui se traduisent par des performances chez l'élève, ainsi que dans l'évaluation par l'enseignant de ces mêmes performances. Ceci est d'autant plus vrai que l'élève « ressent » ce que l'enseignant pense de lui, et s'y plie. Tant il est vrai que la représentation de l'élève par le maître a des effets *et* sur le comportement du maître *et* sur celui de l'élève. Faire confiance à un élève, le valoriser, l'encourager, peiner avec lui, c'est augmenter ses chances de réussite. Lui laisser implicitement comprendre que l'on ne croit pas en lui, c'est souvent le condamner...

Le test de Rosenthal et Jacobson appuie les remarques précédentes : 20% des élèves d'une école, choisis entièrement au hasard après évaluation générale, ont été désignés aux enseignants comme des « démarreurs », devant progresser durant l'année. Ils ont ainsi bénéficié d'une représentation positive. Or, en fin d'année, une nouvelle évaluation a montré chez ces élus des avancées plus importantes que pour les non désignés. On saisit ici la force des représentations : elles précèdent l'appréhension de l'objet et induisent chez le sujet des attitudes très efficaces : on peut donc penser que les enseignants ont dû développer auprès des élèves désignés des attitudes plus stimulantes, plus valorisantes, plus positives.¹

Bilan : les sujets sont partiellement prisonniers de leurs représentations. Il est possible ici de conclure que le mythe *esprit libre* de la philosophie se mesure par sa capacité à se détacher de ses représentations initiales, pour se mettre vraiment à penser la réalité.

Cette émancipation, cette prise de distance sont d'autant plus importantes qu'une représentation ne se contente pas de « décrire » l'objet ; elle le juge et lui impute tel ou tel comportement présumé habituel. Cette imputation automatique fonctionne selon des règles de causalité minimale. Exemple navrant : le seul fait d'être noir, dans une représentation raciste, suffit pour être suspect de tel ou tel acte. Ce semblant de raisonnement agit dans deux sens : « *C'est lui le voleur parce qu'il est noir; c'est parce qu'il est noir qu'il est un voleur.* »

L'Histoire est malheureusement pleine de ces boucs émissaires condamnés par avance, assassinés par la représentation sociale qui les inscrit dans le corps social comme des accusés parfaits. « **Une théorie de la causalité sociale est une théorie de nos imputations et attributions, associée à une représentation. [...] N'importe quelle explication causale doit être saisie dans le contexte des représentations sociales et se trouve déterminée de ce fait.** » explique Pierre Moscovici.

¹ voir Patrice Peipel : *Se former pour enseigner* ; chapitre II : *Choisir et utiliser une méthode pédagogique* ; Paris, Bordas, 1986

Bref : la représentation a une *fuite*, par où l'objet lui échappe ; mais le sujet lui-même se perd en partie dans son activité de représentation. Le paradoxe est double : pour rendre l'objet présent, il faut en passer par un représentant dont il s'absente facilement ; pour construire le sujet, c'est-à-dire l'être pensant, libre par sa conscience, il faut en passer par une médiation dans laquelle une partie de la liberté du sujet est aliénée. On pourrait noter ici une analogie entre le problème cognitif de la représentation psychologique et le problème politique de la représentation démocratique... Mais là n'est pas le thème retenu pour la présente étude.

5) L'enfance et ses représentations

Celui-ci concerne plutôt les représentations de l'enfance, autrement dit *ce que les adultes croient que les enfants sont, ou encore ce qui chez les adultes fonctionne comme un savoir, comme une « théorie » sur l'enfance.*

Cette catégorie de représentations est d'un genre bien particulier, puisque son objet renvoie au passé du sujet, dans toute sa charge émotionnelle. Elle est donc marquée dans son essence d'une *proximité* et d'une *distance* : proximité en ce que l'adulte, lorsqu'il pense à l'enfant, pense aussi à ce qu'il fut lui-même ; distance en ce que l'enfance est un temps révolu, que seule une reconstruction très artificielle rend présente. Disons qu'il y a pour l'adulte, dans ses représentations de l'enfance, quelque chose de l'ordre de la proximité affective - le sujet n'est pas anodin, il touche - et quelque chose de l'ordre de l'éloignement - l'enfance à laquelle nous pensons est une construction, un objet d'adulte.

Dans cet ordre d'idées, si les adultes ont tous été enfants, tous n'en gardent pas le même comportement vis-à-vis de l'enfance en général et de *leur* enfance en particulier : certains regrettent leur enfance, d'autres l'ont oubliée ou veulent n'en retenir que les aspects négatifs, d'autres encore la magnifient comme un paradis perdu. De plus, au-delà de cette représentation de *son* enfance, du Moi-enfant, l'adulte se fait aussi une représentation des enfants en général. S'il peut narcissiquement embellir l'enfant qu'il fut, rien ne l'empêche de coupler cette manifestation d'autosatisfaction a posteriori avec une approche péjorative des enfants en général.

Ainsi, lorsqu'il est adulte, l'être humain se fait des idées sur l'enfant, sur l'enfance, sur la jeunesse. Il se représente l'enfance comme une réalité de telle ou telle nature ; ses comportements à l'égard des enfants sont alors guidés par ses propres représentations de l'enfance et de diverses activités qui s'y rapportent : l'éducation, la punition, le jeu, l'école, etc... En fonction de ce que chacun d'entre nous conçoit dans le domaine représentatif, on voit se dessiner des styles éducatifs différents et des attitudes diverses vis-à-vis de l'enfance. Bien qu'il n'y ait évidemment aucun mécanisme en ce domaine, et que les faits et gestes d'un sujet puissent ne pas coïncider avec ses propres représentations. S'il est usuel de tenter de définir une éducation en analysant l'idéal d'humanité qu'elle cherche à valoriser, il est sans doute aussi pertinent de comprendre comment telle ou telle représentation de l'enfance influence le travail éducatif, au point d'en être très fréquemment le véritable maître d'œuvre.

C'est sur ce phénomène psychosocial que nous voulons faire porter l'investigation philosophique : les représentations de l'enfant et leurs conséquences éducatives et pédagogiques. Nous voulons repérer les idées que nous nous faisons au sujet de l'enfance, en proposer une classification et montrer leur impact sur la considération accordée aux enfants. Ce faisant, nous essaierons d'évaluer ces représentations, qui certes ne se valent pas toutes : les enfants en savent quelque chose...

D'ailleurs - et c'est un premier problème - les livres sur l'enfance sont nécessairement et malheureusement toujours écrits par les adultes. Et pour cause : l'enfant, l'*infans* latin, n'est-il pas celui qui ne parle pas (*in-fans*), qui n'écrit pas, qui ne réfléchit pas ? N'est-il

pas celui qui ne peut pas encore se connaître par lui-même ? « **L'enfant ne sait que vivre son enfance. La connaître appartient à l'adulte** » postule Henri Wallon.¹

Et il ajoute judicieusement cette question, finalement assez perfide : « **Qui va l'emporter dans cette connaissance, le point de vue de l'adulte ou celui de l'enfant ?** »

Si l'on part en effet de l'idée que toute représentation, même savante, est un *point de vue* sur son objet, et rien d'autre, alors il faut admettre que la somme de nos « savoirs » sur l'enfance, de notre *pédologie* - psychologie, psychanalyse, pédagogie, pédiatrie, etc... - ainsi que de notre sens commun adulte, n'est constituée que de regards jetés par le monde des adultes sur son propre passé individuel. Ce que nous saisissons par ce biais, ce n'est pas directement l'enfance, c'est *l'enfance vue par les adultes, l'enfance-des-adultes*. De plus, à la belle et grande question « *Qu'est-ce qu'un enfant ?* », l'adulte, bien fréquemment, ne répond qu'en parlant de lui-même et de ses propres angoisses ou frustrations, c'est-à-dire en étant obnubilé par ses illusions. L'enfance est alors perçue, quelle que soit la discipline qui l'aborde, selon diverses rubriques centrées sur l'univers des adultes.

Elle est même constamment insérée, à son corps défendant, dans les enjeux, les préoccupations, les obsessions du monde adulte, où on fait peu de cas de sa vérité propre. Elle sert tour à tour de justification pour les adultes, d'anti-modèle valorisant par contrecoup le fonctionnement des aînés, de caution moralisante, d'idéal fantasmatique et nostalgique d'innocente pureté, ou plus récemment de vecteur publicitaire et mercantile. Dans bien des cas elle est un *objet*, de désir ou de dédain, d'étude ou de désintérêt, de classification maniaque et positiviste ou d'idéalisation intégrale. Et il semble que cet *adulto-centrisme* prive souvent l'enfant de ce qui fait peut-être l'essence de l'enfance (on n'ose dire « *sa vérité* »), la capacité à se comporter naturellement comme un *sujet* dynamique. Car cette dimension de l'enfance est assez facilement méconnue, quand elle n'est pas caricaturée à l'excès ou carrément oubliée.

Pourtant la représentation de *l'enfant-sujet* (voir chapitre 4 de cette étude) semble avoir le vent en poupe dans l'Occident de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle. L'École française, en vertu de la loi d'orientation de juillet 1989, se veut même « **centrée sur l'enfant** ». Et on ne saurait occulter l'importance prise par les jeunes en général (enfants et adolescents) dans tous les domaines des sociétés occidentales.

A l'idée d'une *enfance méconnue* semble ainsi s'opposer l'idée d'une *enfance reconnue*, surtout au XX^e siècle en Occident. En effet le respect des enfants dans le monde des adultes est en principe devenu une préoccupation majeure, comme semble l'attester la masse des livres sur l'éducation, la pédiatrie, la psychologie infantile et l'intérêt qu'ils suscitent. La *cause des enfants* (et des adolescents) paraît être une des préoccupations de la société des adultes. La scolarisation de masse et l'allongement régulier de la durée des études marquent cet investissement de la société en direction des plus jeunes. En apparence, l'adulte n'a jamais aussi bien connu l'enfant : la *pédologie* a découpé le développement de ce dernier en tranches, en étapes minutieusement décrites et étudiées.

Mieux : la Convention Internationale des Droits de l'Enfant a été adoptée le 20 novembre 1989 par l'ONU. Elle reconnaît les droits fondamentaux de l'enfant, pour compléter ceux de l'homme en général et de la femme en particulier : droit à la vie, à la famille, à la protection contre l'exploitation dans le travail, à la santé, à la protection contre le racisme et toute forme de discrimination, à la protection contre la guerre et la privation de liberté, à

¹ Henri Wallon : L'évolution psychologique de l'enfant ; Armand Colin, 1968, p. 11

l'expression, à l'éducation, à la protection contre l'exploitation sexuelle et la maltraitance, à une identité culturelle et religieuse, etc... Ainsi la défense de l'enfance est-elle donnée comme un souci majeur pour les communautés humaines.

L'on pourrait donc bâtir à peu de frais une analyse très simplifiée, qui raconterait l'histoire du statut de l'enfance en Occident comme une marche au progrès, une ascension progressive vers la reconnaissance et la protection. Mais ce n'est pas cette histoire-là que nous voulons raconter. Car elle est incontestablement fallacieuse : centrée sur les représentations de soi-même qu'a créées l'Occident sur les deux derniers siècles, elle méconnaît une bonne partie de la réalité de l'enfance et des réalités autres (autres époques, autres peuples).

Que l'enfance soit un enjeu est une évidence ; que cet enjeu majuscule soit affirmé par les sociétés n'est guère étonnant ; mais que l'image de l'enfance qui en découle soit conforme aux faits est plus douteux. Quelle enfance les adultes occidentaux de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle fabriquent-ils ? La réalité des faits correspond-elle à l'affirmation des grands principes humanistes ? Refuser l'enfance battue, humiliée, exploitée, érotisée est une chose ; respecter l'enfance en tant que telle en est une autre. Ce qui a été *reconnu*, c'est *l'importance* de l'enfant, ce qui n'est évidemment pas négligeable. Mais ce qui demeure assez souvent *méconnu*, c'est l'enfance en tant que telle. Pris dans le filet des tensions du monde des adultes (diplômes, formation, emploi, budget, insertion), l'enfant jouit-il d'un espace pour respirer de son rythme propre ?

L'on remarquera d'ailleurs que l'enfance occidentale actuelle est une enfance *pédagogisée*, entraînée de force dans un processus de *diplomation* qui ronge son temps ludique au profit des temps éducatifs, au profit d'activités d'apprentissage scolaires et périscolaires, dont on dira qu'elles sont au mieux ludo-éducatives, au pire une continuation de l'école par d'autres moyens.

D'autre part, la condamnation des époques antérieures est un préjugé tenace. L'époque contemporaine ne peut s'attribuer des mérites dans la reconnaissance de l'enfance qu'à condition de dévaloriser avec aveuglement les époques antérieures, taxées d'oubli ou de mépris vis-à-vis du monde des petits. C'est ainsi que des thèses très répandues répètent à l'envi que grâce aux bienfaits de la psychologie de l'enfant et des diverses pédagogies de l'Éducation Nouvelle (née à la fin du XIX^e siècle), le XX^e siècle s'est opposé aux dérives du passé : le Moyen Âge aurait ignoré l'enfance et aurait complètement manqué d'un *sentiment de l'enfance*, l'Antiquité se serait contenté d'endoctriner l'enfance sur le mode spartiate ou de la présenter comme un âge imparfait, à quitter rapidement grâce aux vertus d'une éducation bien menée, c'est-à-dire à la mode athénienne.¹

Nous aurons à montrer, surtout à propos du millénaire médiéval, que notre problème - *les représentations de l'enfance* - n'est pas vraiment l'objet d'une histoire, en tous cas pas d'une histoire simplifiée faisant du Progrès le Dieu d'un Temps Historique prodigue en acquis successifs. Certes il y a bien des évolutions, des avancées mais aussi des récessions dans le statut accordé à l'enfant ; les grandes mutations des sociétés ont inévitablement des répercussions sur la perception de l'enfance : par exemple en Occident, l'essor et les vicissitudes du christianisme modifient fréquemment la vision de l'enfance.

Ceci dit, on relève plutôt des constantes anthropologiques et des invariants conceptuels dans les discours sur l'enfance : sur un plan négatif, on notera que la dévalorisation de l'enfance n'a guère changé de thématique au cours des siècles. Plus étonnant encore : les

¹ Sur ce thème de l'éducation antique, on lira entre autres la somme de Henri-Irénée Marrou : *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Seuil 1948)

prétendus thèmes « modernes », notamment en pédagogie, sont déjà repérables dans l'Antiquité et le Moyen Age, où ils étaient déjà « modernes ». Bref : il n'y a pas d'un côté les méchants adultes du passé, violents et méprisants à l'égard des enfants, de l'autre côté les gentils pédagogues et psychologues du XX^e siècle.

Puisque nous nous proposons de classer les représentations de l'enfance, il faut déjà poser que la classification proposée ne saurait être historique – même si les évolutions dans le temps sont une de ses dimensions instructives : elle est plutôt construite selon des familles de représentations constamment présentes dans les comportements des adultes, quel que soit le siècle envisagé. S'il y a bien une *histoire des représentations*, seule une *représentation de l'Histoire* trop schématique peut croire qu'elle suit un itinéraire de progrès, allant de représentations injustes à des représentations plus justes. Si le contenu et l'importance respectifs de chaque famille se modifie au cours du temps, ce n'est pas sur une trajectoire linéaire ascendante.

De plus, la « coupe » ethnologique nous indique parfois que le comportement des humains change autant, sinon plus, dans l'espace que dans le temps. Encore que, sur ce plan également, il faille se garder de toute simplification : au-delà des différences culturelles, ne peut-on saisir des invariants anthropologiques, des représentations dont la forme générale – à défaut du contenu – est universelle ?

Nous poserons ainsi en hypothèse taxinomique que cinq principales familles sont repérables dans les représentations que les adultes se font de l'enfance, toute époque et toute société confondues.

Ces cinq types sont :

l'enfant-manque, perçu péjorativement par ses imperfections, en regard de ce qu'est censé posséder l'adulte. L'enfance est alors une essence négative, une forme amoindrie d'humanité. Elle est l'accusée idéale.

l'enfant-innocence, perçu comme une source sacrée de pureté et d'authenticité présumées, que magnifient les adultes. L'enfance est alors une essence positive, une valeur cardinale, une humanité meilleure. Elle est présumée innocente de tout.

l'enfant-objet, perçu au sein d'une causalité par les étapes de sa trajectoire vers l'âge adulte. L'enfance est alors une période repérée par la place qu'elle occupe dans le développement de l'individu humain. Elle est un objet à étudier.

l'enfant-sujet, perçu comme une personne unique et respectable dans toutes ses dimensions. L'enfance est alors un enjeu pour les sociétés et les individus, ainsi qu'un trésor à protéger. Elle est un investissement.

l'enfant-présence, perçu comme la persistance chez l'adulte d'une activité créatrice synonyme de vie ascendante. L'enfance est alors le ressort même de toute vie humaine. Elle est le cœur de l'humanité.

Les quatre premiers stéréotypes innervent la majeure partie des représentations que *l'adulterie* se fait de l'enfance. Nous verrons parallèlement que ces quatre classes d'images sont constamment utilisées par les adultes comme modèles ou catégories pour dresser une représentation du monde faisant par exemple du Noir de la littérature colonialiste française

un *grand enfant*, du bon sauvage des mythes naturalistes un être *enfantin, innocent et pur* comme un nouveau-né, de l'Histoire vue par les philosophies historicistes une *croissance* et un *développement vers un hypothétique « âge mûr »*, de l'individu démocratique moderne une *personne* centrée sur elle-même.

Quant au cinquième modèle, ses occurrences sont moins fréquentes : Nietzsche est le penseur occidental qui a sans doute poussé le plus loin son utilisation.

Le travail que nous proposons dans les pages qui suivent fonctionne par conséquent selon les règles suivantes :

- il pose et fait fonctionner une classification des représentations de l'enfance par les adultes (les représentations de l'enfance par elle-même pourraient être étudiées à part, en montrant leur lien avec les conceptions adultes).

- cette classification comprend cinq catégories, dont une est relativement rare.

- la classification est illustrée par des relevés empruntés aux textes philosophiques et littéraires, ainsi qu'aux études historiques ou ethnologiques (on essaiera autant que possible de faire la distinction entre les représentations prescriptives, officielles et les représentations plus « brutes »).

- le domaine d'étude est limité à l'Occident depuis l'Antiquité, avec une prédominance des sources françaises. Toutefois, on suppose que la classification obtenue peut être efficiente pour d'autres sociétés et d'autres époques, avec les correctifs d'usage sur des variantes locales. Cette hypothèse a été également rencontrée par l'historien Didier Lett qui, en étudiant le statut de l'enfant médiéval en Occident, a parfois le sentiment « **de dégager des traits anthropologiques, d'analyser des éléments quasi immobiles, qui tiennent à la manière dont, quelle que soit la société considérée, l'adulte perçoit l'enfant** ».¹

- des conséquences éducatives et pédagogiques seront explorées, puisque chaque type de représentation induit des actes concernant au premier chef les enfants, et engageant souvent un modèle de société, voire d'humanité.

- le philosophe sera également intéressé par la lecture qui sera proposée de la plupart des auteurs du Panthéon philosophique, tant il est rare que les enfants ne soient pas mentionnés dans les œuvres à caractère philosophique. De plus, la représentation de l'enfance dessine souvent une conception globale de l'humanité, en un mot : une *philosophie*.

¹ Didier Lett : *L'enfant des miracles : enfance et société au Moyen Age (XII^e-XIII^e siècle)*, Introduction ; Aubier, 1997

1 L'enfance- manque

« Qui donc ne reculerait d'horreur et ne choisirait la mort si on lui offrait le choix entre mourir et redevenir enfant ? »¹

« L'enfance est la vie d'une bête. »²

« L'état de l'enfance ; état le plus vil et le plus abject de la nature humaine, après celui de la mort. »³

¹ Saint Augustin : *Cité de Dieu*, XXI, 14

² Bossuet : *Méditations sur la brièveté de la vie*

³ Pierre de Berulle : *Œuvres Complètes*, tome V ; éditions Cerf 1997 p. 67, note 2

L'enfance-manque

- 1) *L'histoire d'une enfance oubliée ?*
- 2) *Esprit adulte et esprit enfantin*
- 3) *L'enfant-animal*
- 4) *L'enfance-manque*
- 5) *Les grands enfants de l'imagerie colonialiste*
- 6) *L'enfant : un être faible, une nature molle*
- 7) *Les noms de l'enfance*
- 8) *L'enfance-déjàut, l'enfance-vice, l'enfance-péché*
- 9) *Les erreurs de perspective de l'adulto-centrisme : la précieuse enfance*

Si chaque adulte a commencé par être un enfant - il est parfois bon de partir d'une évidence - il l'oublie facilement, d'autant plus qu'il se trouve par la suite dans une situation de *dominant*. Reconnu comme adulte, il jouit d'un pouvoir sur les enfants, ou au moins de quelque supériorité ; la relation adulte/enfant est donc presque toujours une relation dominant/dominé, une relation de pouvoir, où l'un a les moyens de faire faire à l'autre ce qu'il n'aurait pas accompli spontanément.

Cet événement social universel - la domination de l'adulte sur l'enfance - n'est pas sans lien avec les représentations de l'enfance : il s'ensuit qu'une première famille d'idées sur les enfants est très dévalorisante, puisque elle voit l'enfant comme *celui qui est moins que l'adulte*. En explorant ce champ représentatif, dans un travail de référence, Marie-José Chombart de Lauwe remarque ceci : « **Un système de représentation réducteur prédomine. L'enfant est perçu et traité en référence au modèle de l'adulte, avec des attributs réduits, moins parfaits.** »¹

L'enfant, dans cette première famille représentative, est donc vu avec un filtre péjoratif : l'enfance est infirmité, ou animalité, ou malheur, ou erreur, ou péché... En clair : dans beaucoup d'idées fixes des adultes, elle est manque.

Le relevé de ces cadres interprétatifs s'annonce donc copieux, et chacun de nous comprendra aisément ce qui va être dit au sujet de cette première catégorie, car chacun a pu faire - ou plutôt subir - plusieurs fois dans son existence l'expérience suivante : être déconsidéré, frustré, critiqué, dévalorisé en s'entendant dire qu'il faut « *cesser ses enfantillages* », ou encore qu'il ne faut plus « *se comporter en enfant* » ni « *faire l'enfant* ». De tous temps, en effet, et du haut d'une maturité souvent bien hypothétique, des censeurs de toute espèce récuse les actes d'autres individus ; ils jettent l'anathème sur certains de leurs projets et de leurs désirs en les accusant de ne pas être de leur âge, mais d'être dignes d'enfants attardés. De même les élans du cœur, qui palpite parfois plus fort que toute règle de bienséance, et le dynamisme du corps, qui étouffe parfois dans les mouvements ordonnés et mesurés de l'existence sociale, rencontrent inexorablement la censure tenace des instances n'appréciant ni la joie de vivre ni la vie indécente de la joie.

¹ voir Marie-José Chombart de Lauwe : *Un monde autre. L'enfance de ses représentations à son mythe* ; Paris, Payot, 1971 ; voir également l'article *La représentation sociale dans le domaine de l'enfance*, de Marie-José Chombart de Lauwe et Nelly Feuerhahn, in *Les représentations sociales* : ouvrage collectif sous la direction de Denise Jodelet ; Paris, PUF, 1989, p. 328

Pourtant l'envie de rire, de jouer, de sautiller, de danser, de rêver plus haut que soi n'est-elle pas bien souvent le signe et la condition de cette douce sérénité, de cette *gaya scienza* lumineuse sans laquelle nul bonheur n'est possible ? La tentation buissonnière de sortir des ornières convenues pour sauter sur un chemin nouveau ne répond-elle pas à une vitalité de notre être ? Le réflexe salutaire de chercher la joie jusque dans le sérieux et dans le tragique, ou de faire avec sérieux la pratique de la joie n'exprime-t-il pas une humanité confiante en elle-même ? Lorsque Nietzsche nous reproche de ne pas savoir assez rire, danser et jouer, ne dit-il pas à sa façon qu'il faut savoir en bien des circonstances « *faire l'enfant* », car là est un des secrets de la vie ? Écoutons le Zarathoustra de Nietzsche : « **Quel a été jusqu'à présent sur terre le plus grand péchés ? N'est-ce pas d'avoir dit : Malheur à ceux qui rient ! Un enfant même trouve des motifs à rire.** »¹

C'est donc une expérience fortement mortifiante, même si nous ne la ressentons pas toujours comme telle, que celle de notre dévalorisation au nom d'une infantilité que l'on nous reproche avec condescendance. L'on peut d'autre part y déceler une constante des discours répressifs : là où un pouvoir existe, il se pose par définition en modèle de maturité et accuse toute opposition possible ou tout comportement déviant d'être « *enfant* », de ne pas avoir le sens des réalités, de ne pas réfléchir, de ne pas avoir « *de plomb dans la tête* », d'être immature, et autres injures habituelles à l'enfance. Comme si être enfant était un défaut ou une maladie dont il faudrait guérir...

J'ai pour ma part le souvenir de réponses dédaigneuses et d'une ironie mauvaise, d'une certaine façon de faire comprendre qu'il y a d'un côté les gens responsables, posés, modérés - en clair, les adultes - et d'un autre côté les rêveurs écervelés et immatures - les gêneurs. A force de sentir ainsi cette accusation terrible entrer dans notre chair et notre esprit, « *tu te comportes comme un enfant* », ne finit-on pas par croire qu'être enfant est coupable ? Ne risque-t-on pas laisser mourir en nous une chose précieuse et de dangereuse à la fois ? Si précieuse que sans elle la vie ne ressemble peut-être à rien de créatif et d'admirable ; si dangereuse que les pouvoirs n'ont de cesse de l'encadrer, de la castrer et de la dénoncer comme incapable de se contrôler...

Il semble en tous cas *édifiant* - au sens où l'on peut construire sur cette fondation - de commencer notre étude par un relevé des représentations les plus malignes, les plus mal intentionnées vis-à-vis des enfants. Cette revue de détail, qui ne saurait être exhaustive tant le domaine de référence est fertile, doit faire découvrir l'étendue des torts de *l'adulterie* ; on sera d'ailleurs parfois surpris d'y découvrir des noms prestigieux, par exemple ceux de philosophes dont l'œuvre admirable comporte néanmoins quelques « perles » sur l'enfance et quelques jugements assez ahurissants. Le tableau qui suit propose des repères dans ce parcours qui va d'une image dévalorisante à une autre :

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra*

**RELEVÉ DES VARIANTES DANS LES REPRESENTATIONS DEVALORISANT
L'ENFANCE**

Représentation	Quelques utilisateurs	Exemples
enfant/animal	Platon, Bossuet, Kant	« De tous les animaux sauvages, l'enfant est celui qu'il est le plus difficile de manier... il se montre fertile en machinations, âpre et d'une violence dont en aucun autre on ne trouve la pareille. Aussi a-t-on besoin de le brider comme avec de multiples rênes. » (Platon : <i>Les Lois</i> , 808)
enfant/mollesse, enfant/fragilité	Gilles de Rome, Montaigne, Fénelon, Locke	« La substance de leur cerveau est molle ; [...] pour leur esprit, il ne sait rien. » (Fénelon : <i>De l'éducation des filles</i> , chapitre III)
Enfant/légèreté versatile		« Quand vous étiez enfant, vous parliez en enfant, vous jugiez en enfant, mais maintenant, parvenu à l'âge d'homme, [...] défaites-vous des puérités passées. [...] Fuyez la légèreté. » (Traité de Loup, abbé de Ferrières, pour le jeune roi Charles le Chauve)
enfant/frivolité	Kant	« Il est vraiment singulier de voir comment des hommes raisonnables sont capables de rester assis et de tailler les cartes souvent pendant des heures. D'où l'on voit que les hommes ne cessent pas si facilement d'être des enfants. » (<i>Réflexions sur l'éducation</i>)
enfant/manque, imperfection	Saint Paul	« Quand donc viendra ce qui est parfait, ce qui est imparfait disparaîtra ! Lorsque j'étais enfant, je parlais en enfant, je pensais en enfant ; une fois devenu homme, j'ai fait disparaître ce qui était de l'enfant. » Saint Paul (<i>Première épître aux Corinthiens</i> , 13, 10)
enfant/vice	Sénèque, Gilles de Rome, Saint Thomas, le puritanisme, La Bruyère, Pagnol	« Ce sont les bébés, les vieillards, les malades, qui sont les plus irascibles. » (Sénèque : <i>De ira</i>) « La paresse, l'indolence et l'oisiveté, vices si naturels aux enfants... » (La Bruyère : <i>Les Caractères ; De l'Homme</i> , 55)
enfant/péché	Saint Augustin et les Pères de l'Eglise	« Ce qu'il y a d'innocent chez l'enfant, c'est la faiblesse de ses organes, mais son âme non pas. » (Saint Augustin : <i>Confessions</i> ; 111)
enfant/folie	Saint Thomas, Descartes	« La folie est attachée au cœur de l'enfant, la verge de la discipline l'éloignera de lui. » (Salomon, <i>Proverbes</i> , XXII, 15) « L'enfant n'est pas un homme parfait car il n'a pas parfaitement l'usage de la raison. » (Gilles de Rome : <i>Le Livre du Gouvernement des Princes</i>) « Pour la réception du baptême, l'attitude à tenir à l'égard des fous et des déments qui n'ont jamais d'instant de lucidité est la même que celle à tenir vis-à-vis des enfants. » (Saint Thomas d'Aquin :

		<i>Somme Théologique</i> : 3 ^o partie, 2 ^o section, question 168, article 12)
Enfant/ivresse		« Desatempérance est vice trop enfantif. » (Gilles de Rome : <i>Le Livre du Gouvernement des Princes</i>)
enfant/nuisance		« Est-il un homme qui, livré aux méditations de l'Écriture et de la philosophie, puisse supporter les vagissements du nouveau-né, les chansons d'une nourrice qui le console, la malpropreté continuelle des enfants en bas âge ? » (Héloïse à Abélard, dans <i>Historia calamitatum</i>)
enfant/petite chose sans importance	Montaigne	« Ils meurent tous en nourrice. » (Montaigne : <i>Les Essais</i> livre II chapitre VIII <i>De l'affection des pères aux enfans</i>)

Remarques sur cette « classification » :

- Elle ne doit pas être utilisée mécaniquement : les représentations se mêlent, se redoublent, et sont parfois, chez un même auteur en une même image, tempérées par une représentation plus élogieuse. C'est ce qui donne souvent aux jugements des adultes une ambivalence : l'adulte insiste sur le défaut de l'enfant tout en s'attendrissant sur celui-ci, à l'image de cet parole ordinaire, à la fois exaspérée et amoureuse : « *En ce moment, Madame, il (ou elle) n'en fait qu'à sa tête.* » De plus bien des auteurs complètent leur regard négatif par des approches plus positives, ou par des conseils éducatifs respectueux de l'enfant. Rien n'est "pur" en ce domaine.
- Notons aussi que la plupart des auteurs cités pourraient figurer dans plusieurs lignes de ce tableau, voire dans toutes : ils ne sont répertoriés dans une catégorie que parce qu'elle semble correspondre à leur avis le plus représentatif, ce qui n'exclut pas qu'ils aient utilisé d'autres images de l'enfance, y compris dans le domaine des approches plus élogieuses.
- Toutes ces représentations sont unies autour d'un noyau commun, qui se traduit par le postulat suivant : *enfant = moins qu'adulte*. Ce qui donne un phénomène curieux : dans ce système représentatif, pour vanter un individu, il suffit de dire *qu'il n'est plus un enfant* ; pour dénigrer quelqu'un, il suffit de dire *qu'il fait l'enfant*. Où l'on voit que les représentations induisent aussi une *évaluation* des actes et des individus.
- Ces images péjoratives sont parfois plus difficiles à repérer qu'on ne le croit, car en règle générale, si l'adulte se fait une représentation négative de l'enfance, il oublie celle-ci, n'en parle pas, n'en fait pas un sujet digne de conversation. Il existe ainsi dans bien des attitudes et bien des textes « canoniques » de la culture occidentale un oubli de l'enfance : celle-ci n'est pas citée, pas évoquée, pas présente. Ce qui constitue, si l'on peut le dire ainsi, le *comble* de la dévalorisation de l'enfance. C'est cet occultation que nous allons maintenant étudier.

1) L'histoire d'une enfance oubliée ?

Si une première idée générale des représentations adultes aborde l'enfance comme un état d'*infériorité*, voire d'*infirmité* par rapport au monde prétendument accompli de l'intelligence et de l'affectivité de l'adulte, ce schéma se traduit donc très souvent par une pure et simple occultation de l'enfance. Car ce qui est inférieur n'est pas digne d'intérêt

C'est si vrai que le monde des adultes peut couramment négliger les états d'âme, les souhaits, les préoccupations, les fatigues de l'enfant ; il est un inférieur, une chose que l'on transporte, que l'on garde, que l'on soigne, rien de plus. C'est l'enfant que l'on oublie en chemin, que l'on fait attendre des heures chez une nourrice ou dans une garderie, que l'on laisse s'ennuyer sans intervenir, que l'on fait garder par la télévision, que l'on n'interroge pas sur son existence, etc... C'est cet être pléonastique, *l'enfant muet*, dont le point de vue n'est ni écouté ni entendu, même quand les décisions qui sont prises le regardent au premier chef ; c'est *l'enfant invisible*, transparent, qui disparaît du champ de vision de l'adulte. Demande-t-on facilement son avis à l'enfant lorsqu'il s'agit de répondre à une invitation, d'organiser un emploi du temps ? L'adulte se demande-t-il toujours si ce qu'il fait convient à l'enfant ? Ainsi une attitude assez fréquente fait de *l'enfant-oublié* la quantité négligeable dans un monde où ne compte que ce qui est adulte. L'enfant n'apparaît pas, n'est pas consulté, ne parle pas ; sa place est vide.

L'adulte peut alors faire comme si le *petit* n'existait pas, de la même façon que l'on oublie un détail insignifiant. Cet *oubli de l'enfant* est la marque frappante d'un dédain et d'une dévalorisation. Nous dirons même qu'il constitue en lui-même une *faute grave*, exprimant que l'adulto-centrisme est à inclure dans la catégorie générale des égoïsmes.

Avant d'en venir à une analyse spécifiquement philosophique des occurrences de cette représentation – ou plutôt de cette *absence* de représentation de l'enfance – il apparaît opportun de consulter les sources historiques européennes : cet oubli de l'enfance a-t-il eu une histoire ? Saisit-on une évolution aux tendances indubitables ?

Certes, ce phénomène d'oubli dévalorisant est clairement lisible dans la tradition des sociétés occidentales, mais on ne peut, pour le décrire, se contenter de dessiner une chronologie simplifiée qui opposerait les « âges reculés » à l'époque actuelle ; il est en effet courant d'entendre dire que le Moyen Age aurait méconnu l'enfance, alors que le XX^e siècle aurait amplement atténué cet oubli et cette carence en ce qui concerne le *sentiment de l'enfance*. Cette appréciation très schématique, séduisante encore pour le grand public à la suite du succès de l'ouvrage de Philippe Ariès sur *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, est sans doute à nuancer très fortement. L'oubli de l'enfance au Moyen Age est moins évident qu'on ne l'aurait cru ; inversement, comme nous le verrons dans la suite de cette étude, la reconnaissance de l'enfant au XX^e siècle est moins authentique qu'on ne pourrait le croire.

Pour affiner l'analyse de ce thème de *l'enfance-oubliée*, nous pouvons commencer par nous référer à l'interprétation proposée par l'historien Philippe Ariès : selon lui, si l'on s'intéresse au Moyen Age, on rencontre très vite l'évidence d'une absence de l'enfant, qui serait assez souvent l'élément invisible ou négligé des représentations que les sociétés occidentales donnaient d'elles-mêmes. « **Cette civilisation médiévale avait oublié la *paideia* des Anciens et elle ignorait encore l'éducation des modernes. Tel est le fait essentiel, elle n'avait pas d'idée de l'éducation.** » affirme Ariès, qui ajoute que le Moyen Age n'avait pas d'idée de l'éducation car il n'avait ni idée ni sentiment sur l'enfance. Nous allons voir les forces et les faiblesses de cette hypothèse.

En s'intéressant à l'art médiéval, le premier élément sur lequel s'appuie Ariès est mi-quantitatif, mi-qualitatif : quantitatif car il relève les absences de l'enfant, ou plutôt la rareté des représentations dans lesquelles il figure ; qualitatif car même dans les cas où l'enfant fait une apparition dans les scènes représentées, il n'est pas représenté comme enfant, pour lui-même, mais comme adulte en miniature, comme un nain, un *micro-adulte*... Philippe Ariès résume ainsi les résultats de ses recherches : « **L'art médiéval, jusqu'au XII^e siècle environ, ne connaissait pas l'enfance ou ne tentait pas de la représenter ; on a peine à croire que cette absence était due à la gaucherie ou à l'impuissance. On pensera plutôt qu'il n'y avait pas de place pour l'enfance dans ce monde.** »¹

Quand par cas des enfants devaient figurer dans une miniature, tels ceux accourus auprès de Jésus, ils étaient représentés sous les traits d'hommes en réduction, à une échelle plus petite. L'enfant était peint en *nain provisoire*, rien de plus ; l'enfance, en tant que telle, semblait ne pas exister. Ariès en conclut prestement que pendant des siècles, en Occident, « **L'enfant est le grand absent de l'Histoire** ». ²

D'ailleurs Jésus lui-même, dans les scènes de la Nativité ou dans les bras de sa mère, est déjà un adulte, avec un visage d'homme surmontant un corps miniature.

D'où le postulat d'Ariès, postulat bien rapidement émis sans doute : l'histoire des représentations de l'enfant montrerait une progression, à partir d'un stade de méconnaissance totale, voire d'oubli, au Moyen Age, pour graduellement évoluer vers des représentations plus flatteuses à l'époque « moderne ». On reconnaît ici la mythologie du progrès, percevant le Temps historique comme un nécessaire dispensateur de bienfaits et d'améliorations qui renvoient les « âges reculés » vers la barbarie présumée des origines. On y saisit aussi la valorisation inconsciente de « notre époque », qui est d'autant plus magnifiée que l'on construit par opposition une vision repoussante du passé.

C'est dans ce schéma de pensée qu'Ariès construit sa description de l'évolution du statut de l'enfant dans les sociétés d'Ancien Régime, en relevant les étapes dans la reconnaissance progressive de la spécificité de l'enfance dans l'art pictural. A partir du XIII^e siècle, il relève ainsi que plusieurs types d'enfants apparaissent dans l'iconographie :

- En premier lieu *l'enfant-ange*, appelé *clergeon*, adolescent éthéré et divin, tels ceux qui figurent en nombre sur les toiles de Fra Angelico ou de Botticelli.
- Puis *l'enfant Jésus*, qui, après avoir été peint sous les traits d'un adulte miniature, finit par être présenté comme un tout jeune enfant.
- La liste continue avec *l'enfant nu*, apparu à l'époque gothique pour symboliser l'âme envolée du corps au moment de la mort.
- Puis le thème pictural de *la sainte enfance* prend son essor à partir du XIV^e siècle : enfance de Jésus, de la Vierge, des saints...

¹ Philippe Ariès : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* , Seuil 1984 p. 53

² Danièle Alexandre-Bidon et Monique Closson : *L'Enfant à l'ombre des cathédrales* , Presses Universitaires de Lyon 1985 p. 7

- De cette imagerie sacrée, aux XV^e et XVI^e siècles, s'émancipe une iconographie laïcisée incluant l'enfant dans des tableaux pittoresques représentant de scènes de la vie.

- Enfin, l'accession de l'enfant au rang de sujet en lui-même digne d'intérêt pour le peintre s'effectue principalement sous le modèle de *l'enfant-portrait*. Ce dernier est d'abord la représentation d'un enfant mort, ce qui est une nouveauté au XVI^e siècle, à une époque où les adultes auraient encore manifesté une assez grande indifférence à l'égard du décès - assez habituel et fréquent - des jeunes enfants. Il est vrai que le grand Montaigne, par exemple, constatait en ces termes et sans émoi le fort taux de mortalité infantile : « **Ils meurent tous en nourrisse** »¹. A quoi bon s'embarasser de l'image de quelqu'un qui n'a pour ainsi dire pas vécu et qui n'a rien accordé de mémorable ? De même, si l'individu est devenu adulte, c'est adulte qu'il faut le représenter, dans son état accompli, et non dans l'insignifiance de son enfance. Ainsi, en instaurant la mode du portrait enfantin commémoratif, le XVI^e siècle occasionne une rupture, qui va s'amplifier lorsque le goût pour ce sujet se généralise en s'attachant aux portraits d'enfants, sans rapport avec un éventuel décès. L'enfant est dans cette optique un des motifs préférés du XVII^e siècle, ainsi que l'on peut le voir chez Rubens ou Le Nain, pour ne citer qu'eux. Jusqu'à nos jours avec la manie des photographies d'enfants, ce goût n'a plus changé et atteste d'une redécouverte de l'enfance après l'oubli presque total qui marquerait les premiers siècles du Moyen Age.

- Autre motif de représentation de l'enfance : le *putto*, l'enfant nu hérité de l'Eros hellène, et que le Moyen Age aurait oublié en vertu de la condamnation chrétienne de la chair. Progressivement, à partir du XVI^e siècle, l'enfant nu envahit les représentations au point que la nudité infantine devient une convention picturale, témoignant de ce mouvement des mentalités qui culmine au XVIII^e siècle avec l'idéalisme de Rousseau et l'affirmation de la pureté innocente de l'enfant.

Si l'on en croit Ariès, nous pourrions faire la même analyse dans le domaine des habits de l'enfance, par exemple, pour montrer ce mouvement qui, à partir d'un oubli presque total de l'enfant au Moyen Age, construit une accession progressive des thèmes enfantins à la reconnaissance que leur accorde le monde des adultes. En France, nous dit Ariès, il faut attendre le XVII^e siècle pour voir l'enfant obtenir de ne plus être habillé comme un adulte. Auparavant, « **dès que l'enfant quittait le maillot, c'est-à-dire la bande de toile qu'on enroulait serrée autour de son corps, il était habillé comme les autres hommes et femmes de sa condition.** »². L'enfant médiéval serait donc passé sans transition d'un état initial de larve enroulée dans des linges à celui d'adulte nain ; aucun habit enfantin ne lui aurait été réservé ; rien dans le costume, si ce n'est la taille, n'aurait distingué l'adulte de l'enfant, toutes considérations sociales et régionales mises à part. Mais, à partir du XVII^e siècle, Ariès affirme que l'enfant aurait enfin obtenu un costume réservé à son âge, preuve que la société l'aurait découvert et reconnu en tant que tel.

En termes de durée, de plus, Ariès indique que le repérage chrono-biologique de l'âge enfantin aurait lui-même évolué au gré de ce mouvement allant d'un oubli méprisant à une fausse redécouverte. Auparavant, disons sous l'Ancien Régime, « **la durée de l'enfance était réduite à sa période la plus fragile, quand le petit d'homme ne parvenait pas à se suffire ; l'enfant alors, à peine physiquement débrouillé, était au plus tôt mêlé aux**

¹ Montaigne: *Les Essais* ; livre II chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfants* . PUF 1992 p. 389

² Philippe Ariès : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* : Seuil 1984 p. 75

adultes, partageait leurs travaux et leurs jeux. De très petit enfant, il devenait tout de suite un homme jeune. »¹

Ainsi l'enfant, surtout dans les classes populaires, n'aurait connu que deux statuts successifs : primo celui de « **petite chose drôle** » comme le souligne Philippe Ariès, de petit singe, de larve inutile dont l'entretien était réservé aux femmes, et ce tant qu'il était inapte à l'apprentissage d'un métier ou à la tenue d'un rang social ; secundo celui de jeune homme, inclus de fait dans l'univers des adultes. Cette alternative stricte - soit être vu comme un nain provisoire, soit être forcé de brûler les étapes vers le monde des géants - n'aurait pas laissé de place à la reconnaissance de l'enfance en tant que telle. Pas de temps pour écouter l'enfance, pas d'espace pour la laisse vivre et respirer de son thème propre, pas d'image réellement positive de la relation adulte-enfant, si ce n'est une tendresse plutôt manifestée par la sensibilité féminine, et qu'Ariès appelle le « **mignotage** » (un sentiment assez superficiel de l'enfance).

Pour résumer : selon Ariès, le seul moment où l'on était considéré comme enfant était la prime enfance, là où l'individu était inutile, passif, inefficace, indigne d'intérêt, tout juste bon à divertir les adultes ou à émouvoir certaines mères et nourrices. Cette enfance réduite et caricaturée symboliserait l'oubli péjoratif de l'enfance sous l'Ancien Régime, cette assimilation de l'enfance à la *dépendance* primitive. C'est là ce que l'on peut déduire de l'hypothèse posée par Philippe Ariès.

Toutefois, les postulats de ce dernier, après avoir fait autorité au point d'ériger *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* au rang de référence suprême des discours sur l'histoire de l'enfance occidentale, ont été battus en brèche à partir des années 1990. Sous l'impact des travaux d'historiens comme Jacques Verger, Didier Lett, Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon, entre autres, la thèse d'Ariès sur l'oubli de l'enfance a été présentée comme un ensemble de « **vues erronées** ».²

Mieux, au détour d'une démonstration, on trouve la phrase suivante, dans l'ouvrage synthétique de Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon : « **Jamais l'enfant n'a été autant célébré qu'au Moyen Age.** »³

De même Didier Lett considère que la question d'Ariès (*Les hommes et les femmes du Moyen Age du Moyen Age aimaient-ils leurs enfants ?*) est caduque, et que sa réponse négative est fautive. Désormais les études médiévales portant sur l'enfance et l'éducation ont plutôt pour objet de déterminer la nature du sentiment de l'enfance, dont l'existence et

¹ Philippe Ariès : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* ; préface à la 2^e édition de 1973, Seuil 1984 p.5-6

² *L'histoire de l'enfant au Moyen Age* ; article de Pierre Sigal in la revue *Histoire de l'Education*, n° 81 de janvier 1999 ; INRP ; sans prétendre à l'exhaustivité, on peut également citer ici les importantes références suivantes, toutes divergentes par rapport aux travaux pionniers d'Ariès

- *Educatons médiévales* ; numéro spécial de la revue *Histoire de l'Education* ; INRP 1991
- *La petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne* ; actes des XVI^e journées internationales d'histoire de l'abbaye de Flaran ; Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1997
- *L'enfance au Moyen Age* ; Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon ; Seuil 1994
- *L'enfant des miracles* ; Didier Lett ; Aubier 1997
- *Les enfants au Moyen Age* ; Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett ; Hachette 1997, collection « La vie quotidienne »
- *Naitre au Moyen Age* ; Sylvie Laurent ; Le Léopard d'or 1989
- *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque* ; Pierre Riché ; Flammarion 1968
- *Histoire biographique de l'enseignement en France* ; Christian Nique et Claude Lelièvre ; Retz 1990

³ *L'enfance au Moyen Age* ; Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon ; Seuil 1994 p. 22

la force ne peuvent plus être mises en doute. ¹ Confirmant les conclusions des études similaires, Didier Lett donne l'avis suivant : « **La société médiévale toute entière se sent concernée par la vie des enfants.** » ²

La formule simpliste et hâtive Moyen Age = obscurantisme = ignorance et oubli de l'enfance doit dorénavant être revisitée, ce qui doit aussi nous inviter à repenser la nature du millénaire médiéval et à réhabiliter les actes et sentiments des femmes et des hommes de cette époque. Ceux-ci n'ont pas forcément dédaigné et oublié l'enfant pendant des siècles ; en étudiant attentivement les études historiques sur l'enfance médiévale, dont la perception semble cristalliser le malentendu, on peut plutôt constater les faits suivants :

- a) Le Moyen Age n'a pas perdu le sens de l'éducation ; au-delà des vicissitudes historiques, qui contraignent parfois à des reculs dans le domaine des réalisations éducatives, on observe au contraire un grand intérêt pour l'instruction et la formation morale des jeunes enfants. De nombreux traités (nombreux pour l'époque) leur sont consacrés. Les sources en ce domaine sont même très abondantes : que de livres intitulés *Instructio, Educatio, Disciplina, Erudition, Speculum* ou *Enseignement, Doctrinal, Miroir* ! ³ On ne pourrait citer tous les ouvrages à buts éducatifs, dont la fréquence semble bien prouver l'existence d'un sentiment de l'enfance. On peut en citer quelques exemples assez représentatifs :

- Lettre à Laeta pour l'éducation de sa fille, et Lettre à Gaudentius pour la petite Patacula, rédigées par Saint Jérôme dès la fin du IV^e siècle
- Lettre à Eadfrid et Lettre à Dodo, rédigées par Alcuin à l'époque carolingienne dans une visée d'éducation morale (conseiller de Charlemagne pour sa politique scolaire, Alcuin
- Liber manualis, composé entre 841 et 843 par Dhuoda, épouse du marquis de Septimanie, pour l'éducation de son fils aîné.
- Doctrina Pueril de Ramon Lull, écrit entre 1278 et 1283 pour un fils imaginaire

- b) Il existait au Moyen Age (en ancien français et en latin) près de 60 mots pour définir l'éducation. (Doris-Desclais Berkvam établit ainsi une liste de 48 termes se rapportant à l'éducation au Moyen Age, dans Enfance et maternité dans la littérature française des XII^e et XIII^e siècles, Champion 1981 p. 95). Instruire, éduquer, former, diriger sont des actes importants dans la vie médiévale. D'autant plus que l'image de la mollesse de l'âme infantine est dominante : les médiévaux ont la conviction que l'éducation initiale est un sceau qui va marquer à jamais la cire de l'intellect infantin et influencer durablement les faits et gestes du petit d'homme. D'où l'urgente nécessité de s'occuper de son cas. C'est ainsi que le pape Grégoire le Grand, au VI^e siècle, n'hésita pas à ériger l'éducation au rang de préoccupation majeure pour l'Eglise : « **C'est l'art des arts que le gouvernement des âmes.** » ⁴

- c) D'ailleurs la relation enfants/parents n'était pas si distante et insensible qu'on ne le croit. Les sources médiévales laissent au contraire assez fréquemment apparaître l'amour et le souci éducatif des parents. C'est bien parce qu'elle prend l'amour maternel et paternel

¹ On peut ici se référer à l'introduction de l'ouvrage de Didier Lett L'enfant des miracles, enfance et société au Moyen Age ; Aubier 1997

² Didier Lett : L'enfant des miracles ; Aubier 1997 p. 250

³ voir L'enfance au Moyen Age ; Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon , Seuil 1994, chapitre I

⁴ Règle pastorale, I, 1

en méfiance que l'Eglise tente constamment de le supplanter, de le neutraliser, soit par la pratique du parrainage moral et spirituel, soit en montrant par la vie des saints que la famille biologique doit être délaissée au profit de la véritable famille : la famille spirituelle, l'Eglise. En ce sens, l'enfant saint se reconnaît en ce qu'il se détourne très tôt de son père ou de sa mère. On voit bien que le pouvoir religieux veut, tout en le valorisant par ailleurs, contrôler la force de ce lien affectif « naturel » entre enfants et parents, preuve de son existence et de sa prégnance dans les comportements médiévaux.

Sur un même thème, plusieurs études ont montré l'ampleur du phénomène de la circulation des enfants au Moyen Age et certaines ont cru pouvoir confirmer par ce fait le prétendu désintérêt des parents pour leurs enfants, qu'ils n'auraient pas hésité à confier à d'autres, voire à « vendre ». Dans ce domaine également, il faut toutefois se garder de conclusions posées par avance, c'est-à-dire de préjugés qui viennent fausser la réalité en la réorganisant en fonction de leurs options préalables. Car la première raison de la circulation des enfants est probablement leur protection : au Moyen Age la mortalité des adultes est très forte, ce qui conduit l'enfant à vivre souvent dans une famille que nous appelons aujourd'hui « recomposée », en croyant qu'il s'agit d'une spécificité contemporaine. Micheline Baulant a montré que 30 à 40% des mariages célébrés au XVII^e et au XVIII^e dans la région parisienne sont des unions dans lesquelles l'un au moins des conjoints est veuf : « **Au hasard des morts [...] la cellule familiale [...] devient indéfiniment mouvante.** »¹ Ce premier facteur peut expliquer la circulation des enfants, en particulier dans le cadre de l'avunculat. Autre élément à considérer : la circulation des enfants se déroule très majoritairement à l'intérieur de la famille élargie et vise à protéger l'orphelin, l'enfant malheureux, l'enfant issu d'une cellule familiale trop pauvre pour subvenir à ses besoins. C'est l'inadéquation entre les ressources d'un foyer et sa population qui aurait souvent provoqué le transfert des enfants ; ces causes économiques ne sont pas à confondre avec les signes d'un *désamour* parental, même si ces deux facteurs ont pu çà et là coïncider.

Que l'on pense au Jugement de Salomon : si la vraie mère se révèle au moment fatidique, elle le fait en acceptant de renoncer à son enfant pour préserver la vie de celui-ci. La mère « *suffisamment bonne* », comme nous le disons aujourd'hui, est celle qui est capable de se passer de son enfant dans l'intérêt supérieur de celui-ci ; elle est celle qui a la force de faire de l'abandon un vrai acte d'amour. Gardons-nous d'accuser trop légèrement les pères et les mères médiévaux : en des temps difficiles, la mise en nourrice ou en apprentissage chez d'autres, l'oblation au profit de l'Eglise pouvaient aussi être des marques d'amour, de sacrifice parental, dont une conception étroitement individualiste et possessive de l'enfance n'est pas capable, comme l'attestent malheureusement les multiples conflits autour de la garde des enfants après divorce.

Bien sûr nous pensons que les enfants déplacés ont eu à souffrir de l'absence de leurs parents, de façon plus importante encore de celle de leur mère. Ce n'est vrai que dans certains cas, quand le milieu d'accueil n'était pas assez hospitalier et aimant, quand la « marâtre » correspondait tristement à son image caricaturale de mauvaise mère de substitution. De plus, « **si dans notre culture la privation de la mère est jugée traumatisante, c'est parce qu'elle est jugée telle par l'ensemble de la société.** »²

- d) Contrairement aux idées reçues, l'éducation médiévale n'était pas forcément violente : le châtiement physique n'a jamais été la seule méthode disciplinaire. Si çà et là, comme à toute époque, il y eut des enfants battus, leur proportion ne saurait être exagérée pour les

¹ in *Familles et société*, n° spécial des Annales ESC, juillet-octobre 1972

² Didier Lett : *L'enfant des miracles* : Aubier 1997 chapitre XIII

besoins d'une glorification de « notre époque ». Même quand les coups étaient préconisés, un minimum de modération était conseillée. Certes l'histoire de l'éducation occidentale comporte bien des torts. Erick Prairat, dans un de ses ouvrages sur le thème de la *sanction*, fait ainsi des instruments du pouvoir pédagogique un inventaire fort peu sympathique : « le fouet, la fêrule, la cabourne, le martinet, les verges, le bonnet d'âne, le banc d'ignominie, le genouiller, le cachot, la fessée, le cheval de bois, le pensum, l'habit de bure, la gifle, les arrêts, l'expulsion, la mise au piquet, la pénitence, la privation, l'écriveau, le pince-nez... »¹

Sans nier ces faits, on doit s'empêcher de les généraliser, car a contrario on ne compte plus les conseils prônant la douceur et condamnant la violence dans l'éducation. Dès le VI^e siècle, les législateurs monastiques préconisent la douceur et la modération dans le châtimement des fautes : c'est le cas de Saint Benoît puis de son commentateur Paul Diacre (au VII^e siècle pour ce dernier). « **Le maître doit agir modérément vers les enfants et ne pas trop les fouetter, car après le fouet et la punition, ils reviennent bien vite à leurs sottises. [...] L'abbé ne doit pas permettre que les enfants soient punis, ou excommuniés ou fouettés, parce que [...] la méthode forte peut rendre les enfants plus mauvais qu'avant et non pas les amender.** »²

De plus, les témoignages sur la vie quotidienne, tels les récits de miracles ou d'accidents, mettent assez rarement en scène des enfants battus : c'est ce que confirme Didier Lett, qui relève un saisissant contraste entre la dégelée de coups qui s'abattent sur les femmes et l'indulgence à l'égard des bêtises enfantines dans les fabliaux. Les adultes frappeurs sont des personnages que l'on veut stigmatiser pour leur vice et leur méchanceté : le Juif, la femme adultère, le voleur, l'impie... Ainsi battre ses enfants est un signe d'imperfection morale : « **L'idée contemporaine selon laquelle les enfants du Moyen Age sont éduqués essentiellement par des coups repose sur la vision fautive d'une absence de sentiments pour l'enfant.** »³ Bien évidemment, ce jugement est à tempérer en prenant en compte le possible décalage entre la réalité et les représentations que l'on en donne : on peut condamner les coups aux enfants tout en y recourant sans le dire, puisque justement on condamne ces pratiques... Frapper un acte d'opprobre ne signifie pas qu'on ne le commet pas, mais que l'on doit se cacher pour le commettre... De plus on peut se poser la question de la résonance dans la plupart des populations médiévales occidentales de certaines recommandations scripturaires : « **Ne ménage pas à l'enfant la correction, si tu le frappes de la baguette, il n'en mourra pas !** »⁴

Quant à Saint Anselme, forte autorité morale sur la chrétienté à partir du XI^e siècle, on sait par son disciple et confident Eadmer que ses principes éducatifs tournaient le dos à l'usage de la violence : « **Par suite d'un excès d'autorité qui les étouffe, les enfants entretiennent en eux des méchancetés et des sentiments enchevêtrés comme des épines. [...] Et il arrive malheureusement que lorsqu'ils grandissent, la haine et la défiance grandissent en eux et qu'ils soient à jamais tournés vers les vices. [...] Par Dieu, je voudrais que vous me disiez pourquoi vous montrez contre des enfants tant d'hostilité ? Ne sont-ils pas des hommes ? Sont-ils d'une autre nature que vous ? [...] Ce qu'ils sont, ne l'avez-vous pas été ? J'en suis certain. Voulez-vous les former aux bonnes mœurs par les seuls coups de fouet ? Voyez-vous jamais un artisan fabriquer une belle image d'or ou d'argent en frappant simplement dessus ? Je ne le pense pas.**

¹ Erick Prairat : *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, L'Harmattan 1997 p. 15

² Paul Diacre : *Commentaire de la Règle de Saint Benoît*, chapitres XXXVII et LIII

³ Didier Lett : *L'enfant des miracles : enfance et société au Moyen Age*, chapitre VII, Aubier 1997

⁴ *Proverbes*, XXIII, 13

[...] **Si vous désirez que vos enfants soient bien élevés il faut donc que vous leur apportiez l'aide de votre douceur et de votre piété paternelle.** »¹ On le voit : le thème de l'enfant battu est aussi une préoccupation des éducateurs médiévaux. Ceci dit, à la fin du XX^e siècle en Occident, la protection de l'enfance contre les mauvais traitements est quand même plus étoffée, semble-t-il, qu'elle ne put l'être auparavant. N'allons pas trop loin dans la réhabilitation des médiévaux...

- e) De toute façon à partir de la fin du XII^e siècle, l'essor du culte marial et de l'image du Christ-enfant entérinent ce respect et cet intérêt pour l'enfance. Si auparavant Jésus figurait en adulte miniature, ce n'est pas forcément parce que le fait d'être enfant était méprisé ; c'est en tant que Dieu qu'il était directement adoré, pas par la médiation de l'image de la pureté enfantine. Par la suite, entre autres chez les Cisterciens, c'est sous sa forme puérile que Jésus est représenté, avec souvent un aspect d'enfant ordinaire dans les bras de sa mère aimante et attendrie. Cette perception de l'enfance comme une innocence et une pureté virginale n'est pas un fait spécifiquement « moderne » : avant de marquer la fin du Moyen Age, elle se manifeste de façon très précoce en Occident. Par exemple, Léon le Grand prêche que **"Le Christ aime l'enfance par laquelle il a débuté dans son âme comme dans son corps. Le Christ aime l'enfance, maîtresse d'humilité, règle d'innocence, modèle de douceur. Le Christ aime l'enfance, vers elle Il oriente les hommes plus âgés, Il y ramène les vieillards, Il la donne en exemple à tous ceux qu'Il élève au Royaume Eternel.** » Et il loue les qualités de l'enfance : **« Le rapide apaisement des colères, le prompt retour au calme, l'oubli des offenses, l'indifférence aux honneurs, l'amour de l'union mutuelle, l'égalité d'humeur. »**²

- f) Si Ariès pense que l'enfant n'existait pas en tant que tel, et ne possédait donc pas d'habits propres, ce n'est pas l'avis de Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon, pour qui **« Dans une foule médiévale, l'enfant ne se reconnaissait pas seulement à sa taille. »**³ Il y avait pour l'enfance, dans les sociétés médiévales, des habits spécifiques, des jeux et des jouets, une vaisselle et même une nourriture abécédaire, comparable à nos pâtes vermicelles en forme de lettres.

- g) L'école est bien, sous sa forme actuelle, une invention récente, mais son existence est largement antérieure. Très précoce est l'instauration de l'école primaire au sein de l'éducation hellénistique : dans les Cités grecques dès le V^e siècle avant Jésus-Christ, celle-ci ouvrait sans doute ses portes à tous les enfants libres – filles et garçons – à partir de 7 ans. Une institutionnalisation de l'éducation avait organisé de façon importante une véritable scolarité pour les jeunes Grecs ; on en trouve la trace dans les œuvres de Platon ou d'Aristote.⁴

On décèle aussi la force des préoccupations scolaires dans la législation des Cités : par l'école, l'éducation cesse d'être une préoccupation et une tâche purement privées, pour devenir une affaire d'Etat. Marrou cite à ce sujet les lois scolaires de Milet ou de Téos et précise qu'**« en pays vraiment grec, on peut admettre que normalement tous les enfants de condition libre fréquentent les écoles. »**⁵ Le préceptorat semble avoir été réservé à une très infime minorité d'enfants issus de familles très haut placées, comme Alexandre avec son maître Aristote. Notons cependant que cette scolarisation sur un mode

¹ Eadmer : *Vie de Saint Anselme*, I, 30

² *Sermon* VII, 3-4, in L. Lenou : *Enfant dans la société occidentale*, 1980, p. 145-152

³ *L'enfance au Moyen Age* : Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon ; Seuil 1994 p. 68

⁴ voir par exemple chez Aristote les livres VII (1334b-1337) et VIII de *La Politique*

⁵ Henri-Irénée Marrou : *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* livre II chapitre V ; Seuil 1965 p. 221

collectif était en principe limitée aux strictes questions d'instruction (grosso modo, autour de la classique trilogie lire/écrire/compter) ; le maître d'école ne possédait pas vraiment le statut d'éducateur – au sens global du terme – puisque les familles ne lui déléguaient pas la formation morale des enfants. Paradoxalement, c'est plutôt l'esclave chargé d'accompagner l'enfant jusqu'à l'école, le *pédagogue*, qui se chargeait souvent implicitement de ce rôle de « directeur de conscience » ou de « gouverneur » des petits Grecs. On sait que Platon et Aristote, dans leurs « plans » éducatifs, proposent d'aller plus loin, en vue de sauvegarder l'unité morale de la cité et le respect de ses institutions .

- Platon va jusqu'à réclamer « **une réglementation complète des pratiques relatives aux âmes des tout petits enfants** » pour éviter que les lois et les mœurs de la Cité ne soient transgressés et modifiés par « **une multitude de petits arrangements** » qui feraient que « **les citoyens risquent d'avoir des manières d'être et d'agir infiniment diverses et sans rapport les unes avec les autres** ». ¹
- Même type d'exigence éducative chez Aristote : « **Qu'ainsi donc la loi ait le devoir d'établir des règles pour l'éducation et la rendre commune, cela n'est pas douteux.** » ²

Par contre les écoles hellénistiques pratiquaient sans doute un enseignement plus individualisé qu'on ne le croit ; si une représentation fantasmagorique fait apparaître l'enseignement « du passé » - toutes époques amalgamées en une même vision péjorative - comme un dressage collectif homogène et transmissif, le détail des faits est bien plus contrasté : l'absence d'un tableau noir et de supports collectifs obligeait probablement les maîtres à des contacts pédagogiques plus individualisés. D'ailleurs, sur un mode étonnamment actuel, la question des effectifs par classe travaillait déjà les écoles grecques : bien avant les revendications des syndicats enseignants et des associations de parents d'élèves de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle, on signale déjà des cas de contestation des maîtres sur ce sujet. . ³

Bref : l'école n'est pas « inventée » lors des deux derniers siècles... Il y a plus de 2 500 ans on y avait déjà pensé ; quant aux médiévaux, ils ont perpétué la forme scolaire, avec des mutations et des périodes creuses, comme il se doit dans le temps historique. Ainsi, alors que l'essor du christianisme et la victoire des Barbares sur Rome entraînaient la dégradation progressive de l'école antique, c'est au Concile de Vaison, en 529, que Césaire d'Arles demanda que chaque prêtre ouvre chez lui un lieu pour que les enfants apprennent la lecture des textes sacrés. L'ancien moine de Lérins jetait là les bases des écoles paroissiales. On sait aussi les préoccupations légendaires de Charlemagne et d'Alcuin concernant les petites écoles au VIII^e siècle. D'autre part, après l'effondrement de l'Empire carolingien, c'est du côté de la Germanie que se perpétua le dynamisme de la forme scolaire, avec le grand rayonnement du monastère de Saint Gall, dont Pierre Riché nous dit qu'il fut une véritable « **Ecole Normale** » au service de la Germanie. ⁴

On aurait fort à faire pour relever toutes les réalisations scolaires médiévales ; contentons-nous d'évoquer quelques temps forts :

¹ Platon : *Les Lois* : livre VII 788a

² Aristote : *La Politique* livre VIII 1337a

³ Henri-Irénée Marrou : *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* : livre II chapitre V , Seuil 1965 p. 228

⁴ Pierre Riché : *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque* chapitre IV : Flammarion 1968

- L'accent mis sur la politique scolaire par le pape Grégoire le Grand au début du VI^e siècle.
- L'essor des écoles monastiques.
- L'époque carolingienne, « âge d'or » des écoles médiévales : les écoles épiscopales, monastiques et presbytérales y furent réorganisées et fortifiées. Les successeurs de Charlemagne (Louis le Pieux, Lothaire) continuèrent l'œuvre de celui-ci en poussant à l'ouverture de petites écoles rurales.
- Le maintien de structures scolaires après l'effondrement carolingien, avec des destructions mais aussi de belles réussites, comme l'École du Bec Hellouin en Normandie au XI^e siècle, sous l'autorité de Saint Anselme.

Il est évidemment impossible de comparer ces phénomènes et la scolarisation de masse de l'époque contemporaine ; l'école rurale est restée assez peu implantée au Moyen Age ; de plus la durée de scolarité devait être brève et la fréquentation nécessairement irrégulière ; quant à la scolarisation précoce...

Toutefois on aurait tort de croire que les enfants médiévaux étaient tous analphabètes. « **Pas mal d'enfants urbains vont à l'école.** » nous apprennent les études historiques.¹ De même il faut penser que le nombre des écoles est largement sous-estimé pour l'époque médiévale : une publication sur l'Allemagne au XIII^e siècle affirme ainsi que toutes les villes allemandes, même les plus petites, possédaient une école. Danièle Alexandre-Bidon insiste de son côté sur le militantisme de l'Eglise, qui tentait de répandre un minimum d'instruction et de capacités de lecture, pour mieux diffuser la Bible. L'exemple de Jean Gerson est d'ailleurs révélateur : c'est sa propre mère, paysanne des Ardennes à la fin du XIV^e siècle, qui apprit à lire à ce futur éducateur de renom – il rédigea par la suite un *ABC des simples gens*.

- h) Plus étonnant encore, bien avant les apports de la psychologie de l'enfant et de la recherche pédagogique, les postulats éducatifs médiévaux sont parfois très respectueux de la personne de l'enfant. Sans qu'aucune loi ne l'ait pour autant placé « **au centre du système éducatif** » (voir en France la *Loi d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989), l'enfant est reconnu dans sa différence individuelle. La *Règle Pastorale* de Grégoire le Grand, à la fin du VI^e siècle, comporte même cet appel en faveur de ce que nous nommerions aujourd'hui la prise en compte de la personnalité de l'enfant en vue de son traitement pédagogique différencié : « **On ne doit pas suivre les mêmes règles à l'égard de tout le monde puisqu'on ne trouve pas en tous les mêmes dispositions et les mêmes qualités, et qu'il arrive souvent que ce qui profite aux uns est nuisible aux autres. [...]** Ainsi la règle qu'il faut garder, lorsqu'il s'agit d'instruire les autres [...] **s'accommode et se proportionne aux qualités et aux dispositions de ceux qui l'écoutent. [...]** Car les peuples, qui écoutent un pasteur qui les instruit, sont à son égard ce que sont les cordes d'un instrument à l'égard de celui qui en joue. Comme donc, un joueur d'instrument ne se sert que d'un même archet et qu'il en touche néanmoins séparément et différemment les cordes pour leur faire rendre le son qui leur est naturel et particulier à chacune, et que cette différente manière de les toucher est ce qui en fait la douce harmonie : ainsi quoiqu'un pasteur doive former la même vertu de charité dans le cœur de tous ses auditeurs, et que pour cet effet il emploie réellement la même doctrine, qu'il la diversifie, néanmoins, selon les besoins particuliers de chacun de ceux à qui il parle. »² Bien sûr, il s'agit ici d'une

¹ *Les enfants au Moyen Age* : Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett, Hachette 1997, collection « La vie quotidienne » ; chapitre *L'enfant à l'école*

² Grégoire le Grand : *Regula pastoralis*

« différenciation pédagogique » inscrite dans une visée d'endoctrinement plus que dans une logique d'éducation à la liberté de pensée telle que nous l'entendons à notre ère démocratique. Bien sûr, il s'agit ici d'éduquer aussi bien les peuples que les enfants proprement dit. Mais le texte de Grégoire le Grand, qui devint la Bible pédagogique des maîtres chrétiens, n'en comporte pas moins des directives montrant que l'enfant n'est pas aux yeux du Moyen Age que cette « larve » insignifiante que croient apercevoir nos préjugés.

- i) La crispation médiévale autour de la question du *pédobaptême* (baptême précoce des enfants) renforce l'idée d'un fort souci pour l'enfance. En vertu du postulat du péché originel, Saint Augustin à la fin de l'Antiquité a condamné l'enfant à naître pécheur, la souillure issue de la faute d'Adam étant transmise héréditairement : d'où l'absolue nécessité de le baptiser rapidement pour éviter que son âme ne soit perdue et promise à la damnation. La pratique isolite des *sanctuaires à répit* atteste de cet intérêt pour l'âme du nouveau-né : en cas de mort précoce, ou d'enfant mort-né, les parents pouvaient y déposer l'enfant, en se donnant l'illusion qu'il allait revenir quelques instants à la vie, le temps de recevoir les sacrements salvateurs. 200 de ces sites ont été recensés en France. Sur ce plan aussi, l'enfant médiéval n'est donc pas une « petite chose sans importance ». Si Ariès laisse penser que les enfants médiévaux étaient ensevelis n'importe où, comme lorsqu'on enterre une portée de chats, les restes d'une centaine d'enfants ont par exemple été découverts dans l'Eglise Saint Lucien à La Courneuve, signe d'un privilège réservé en principe aux Grands : être recueilli au cœur même du lieu saint. En tous les cas, croire à une insensibilité des parents et de la société médiévale à l'égard de la mortalité infantine est une erreur, même s'il est probable que l'importance de cette dernière a pu partiellement endurcir les sentiments des adultes et les habituer à perdre leurs chers petits. On estime en effet qu'un enfant médiéval sur trois n'a pu atteindre l'âge de 3 ans ; Blanche de Castille elle-même perdit 7 de ses 12 enfants avant qu'ils aient atteint 13 ans...

- j) En définitive, l'oubli méprisant vis-à-vis des enfants est plutôt le fait de certains lettrés – ceux que justement on a pu lire et interpréter, à tort, comme étant représentatifs de l'ensemble des médiévaux. Les hommes et femmes ordinaires semblent plutôt avoir eu un sentiment de l'enfance, de la tendresse, de l'intérêt pour leur progéniture, même si ces caractères ont été inégalement répartis entre les individus, comme il va de soi. Comment pourrait-il en être autrement ? Imaginer, à la lecture de quelques textes savants ou à partir de quelques images sacrées, que pendant un millénaire les parents aient pu mésestimer leurs enfants n'est pas réaliste. « **C'est un besoin enfoui en nous de croire que l'amour pour les enfants est une conquête récente, manière d'anoblir notre histoire contemporaine en laissant croire à l'absence d'amour à l'égard des enfants des temps anciens.** » écrivent avec pertinence Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett.¹

L'étude de Didier Lett sur les récits de miracles médiévaux (essentiellement aux XII^e et XIII^e siècles) insiste sur des manifestations fréquentes de tendresse, sur le désespoir des parents lorsqu'un enfant meurt ou est accidenté. « **Tout homme doit cher tenir son enfant.** » écrit Ramon Lull pour élargir jusqu'aux pères ce souci de chérir les tout-petits.² Autre témoignage poignant : le récit rapporté par Emmanuel Leroy-Ladurie dans *Montaillou, village occitan* ; au début du XIV^e siècle, une femme cathare condamnée pour hérésie est décrite dans ses derniers instants en compagnie de son enfant au berceau : « Elle voulut le voir avant de s'en aller ; le voyant, elle s'embrassa ; alors l'enfant se mit à rire ; comme elle avait commencé à sortir un petit peu de la pièce où était

¹ Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett. *Les enfants au Moyen Age. I^{er}-XV^e siècles*, introduction

² in *Doctrina Pueri*

couché l'enfant, elle revint de nouveau vers lui ; l'enfant recommença à rire ; et ainsi de suite, à plusieurs reprises. De sorte qu'elle ne pouvait parvenir à se séparer de l'enfant. » Scène émouvante d'une mère ne pouvant se séparer de son enfant.

Didier Lett accrédite par conséquent cette idée : c'est du côté du discours de l'Eglise et des lettrés que l'on trouve la dévalorisation officielle de l'enfance, représentation tempérée par l'existence d'une représentation opposée, qui sacralise l'enfance et/ou recommande de la traiter avec douceur. Il est en tous cas indéniable que, « **pour une petite minorité de clercs qui gouvernent l'écrit, transmettent le savoir et enseignent ce qu'il faut penser de l'enfant** », l'enfant n'est vu qu'en négatif, en fonction des qualités qui diffèrent d'un adulte et semblent manquer au petit pour être un véritable humain. ¹ Comme le dit Saint Paul, « **Quand donc viendra ce qui est parfait, ce qui est imparfait disparaîtra ! Lorsque j'étais enfant, je parlais en enfant, je pensais en enfant ; une fois devenu homme, j'ai fait disparaître ce qui était de l'enfant.** » ²

On devine ici une opposition entre sources normatives et sources narratives, les secondes décrivant peut-être plus fidèlement la réalité des pratiques faites à l'égard des enfants médiévaux. Il y aurait donc eu un écart important entre les préceptes normatifs de l'Eglise et la vie réelle des relations enfant/adulte.

En résumé, nous dirons que Ariès posait trois conditions pour que le sentiment de l'enfance apparaisse :

- que l'enfant soit clairement distingué de l'adulte par un repérage des âges de la vie et qu'une terminologie suffisante le désigne en tant que tel
- qu'une idée et un souci de l'éducation existent
- que l'amour paternel et maternel soit une réalité

A l'évidence, les travaux historiques de la dernière décennie ont fini de démontrer qu'il en était bien ainsi dans les sociétés médiévales, ce qui apparaît très clairement entre autres dans les études portant sur les XII^e et XIII^e siècles.

Il reste alors le plus intéressant : l'interprétation que l'on peut faire au sujet de la thèse d'Ariès. Rappelons qu'elle affirme - à tort - que l'enfant est l'absent de l'Histoire pendant la période médiévale. En fait, cette thèse nous renseigne plus sur l'époque de son émission et de sa réception chaleureuse (le dernier tiers du XX^e siècle) que sur la réalité du Moyen Age. Si le récit historique est un composé de passé et de présent, dès que la dose d'influence présente dépasse un certain niveau, la vision du passé vire carrément du côté de l'interprétation abusive. C'est donc en fonction des questions et des tendances de son époque que Ariès a présenté son sujet. Son travail est porté par l'idéologie d'une époque qui croit qu'elle a redécouvert l'enfance, après des siècles d'oubli et d'injustice présumés, qui affirme avec assurance qu'elle est respectueuse de sa spécificité et qu'elle la place au centre de ses préoccupations.

On retrouve ici le double aspect d'une idéologie, telle que Marx a pu l'analyser :

- Elle a pour fonction de justifier un monde, une société, ce qui l'oblige à dénigrer un autre monde, une autre société, qui servent de repoussoir et de

¹ voir Didier Lett : *L'enfant, des miracles, enfance et société au Moyen Age*, introduction, Aubier 1997

² Saint Paul : *Première épître aux Corinthiens*, 13, 10

vision en négatif du monde « idéal » dans lequel l'idéologie affirme nous voir vivre ou nous espère nous voir vivre bientôt.

- Elle est un *reflet* de la société qui la porte. c'est-à-dire une image inversée ; à ce titre elle décrit le contraire de la réalité.

Ainsi on peut faire la double hypothèse suivante :

- Dans le discours de Ariès, lui-même inclus dans l'ensemble des justifications idéologiques de « notre » société et de « notre » époque, le Moyen Age joue comme un négatif, un ennemi, un contre-exemple. En vidant de leur substance le véritable sentiment de l'enfance chez les médiévaux, en niant son importance et même son existence, Ariès dessine en creux l'image magnifiée d'une prétendue volonté contemporaine de respect de l'enfance, avec la « redécouverte » moderne de cette dernière.
- Ce discours s'inscrit ainsi dans la palette des modèles inversés, des *reflets* de la réalité des préoccupations contemporaines. Nous aurons l'occasion dans le chapitre 4 d'étudier en détail cette affirmation actuelle : désormais, nous dit-on, l'enfant serait au centre du système éducatif, acteur et sujet de ses apprentissages ; le bébé serait reconnu déjà comme une personne ; la société serait largement *puérocentrée*. Ce *reflet* nous dit bien quelque chose de la réalité, nous indique bien que l'investissement éducatif est important, que l'enfant est un sujet central, que ses droits sont affirmés ; tout comme un reflet dans un miroir, il nous montre bien quelque chose de ressemblant. Car le reflet, nécessairement, ressemble à ce dont il est la copie retournée. Mais le respect de la spécificité de l'enfance, de son temps et de son rythme propres est-il une réalité alors même que l'enfance est enfermée dans la tension trépidante du cursus scolaire, des programmes, des examens, des journées interminables et des cartables trop lourds ?

Et si le Moyen Age illusoire d'Ariès était finalement l'image de notre propre époque, image obtenue, après une double inversion et après les correctifs d'usage en raison de la grande distance temporelle ? Et si la thèse de Ariès, à son corps défendant, était l'aveu inconscient de notre propre oubli de la réalité de l'enfance ?

Sans aller obligatoirement jusqu'à renvoyer ainsi l'accusation, il est de toute façon incontestable que l'on ne peut plus dire avec Ariès que l'enfant a commencé par être l'oublié de l'Histoire. Accordons-lui toutefois que le Moyen Age n'est pas lui non plus un modèle dans la reconnaissance de l'enfance. Les éléments historiques qu'il évoque (forte réapparition de l'image de l'enfant dès le XIII^e siècle, essor grandissant de l'iconographie enfantine à partir du XVII^e siècle, obtention progressive de vêtements propres à l'âge enfantin) et les fortes critiques que nous avons menées à la suite des études historiques récentes ne suffisent pas à invalider la constatation initiale sur *l'oubli de l'enfance*.

En effet, même si l'enfant finit par être physiquement représenté sur les toiles, même s'il est sans doute habillé comme un enfant, et non comme un adulte nain, même si Jésus en personne finit par obtenir une figure d'enfant, la *vérité* de l'enfance est peut-être oubliée à moins qu'on ne pense la trouver dans l'enfant Jésus, les angelots pudiques, les marmots pittoresques des scènes campagnardes ou les putti épanouis.

Le fait que l'on se mette petit à petit à parler de l'enfance, à lui accorder une place dans les miniatures ou sur les toiles, autrement dit à admettre son existence (thèse d'Ariès) ou que

l'on ait toujours accordé de l'intérêt à l'enfance (thèse plus vraisemblable de ses détracteurs) n'est en rien incompatible avec *l'oubli de l'enfance en tant qu'enfance*. Que l'enfant soit accepté pour son aspect pittoresque, son côté amusant de petite guenon (« **Le plus communément nous nous sentons plus esmeus des trepignemens, jeux et niaiseries pueriles de nos enfans, que nous ne faisons apres de leurs actions toutes formées; comme si nous les avions ayez pour nostre passetemps, comme des guenons, non comme des hommes.** » avoue Montaigne ¹), comme symbole sacré, ou en vertu du mythe de sa pureté virginale, l'enfant vrai, lui, demeure méconnu, caché sous l'image d'un être insignifiant, falot, inachevé, inintéressant, presque sans importance en dehors des rôles que l'adulte lui fait juger dans sa propre vision du monde : élément pittoresque et attendrissant, fantasme moralisant, éléments de symbolique sacrée, etc... En réalisant l'enfermement des enfants, la scolarisation de masse du XIX^e siècle, impulsée par les besoins en main d'œuvre bénéficiant du minimum nécessaire d'instruction et qualification pour être apte à servir le capitalisme industriel, a sous un certain aspect accentué *cette fausse redécouverte de l'enfance*, en lui donnant une existence dans le temps, existence liée au temps à passer à l'école. Mais en continuant probablement à lui refuser une autre "vérité".

¹ Montaigne: *Les Essais* - livre II chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans* . PUF 1992 p 387

2) Esprit adulte et esprit enfantin

Ainsi, au-delà de la question initiale d'une éventuelle absence, quand il est question de l'enfance, quand elle apparaît effectivement dans les discours et autres éléments de représentation, quand elle perce le mur de l'oubli, ce n'est guère mieux, puisque l'enfant est souvent employé comme archétype pour dénoncer une forme de sous-humanité, ou d'humanité non accomplie, non maîtresse d'elle-même, non raisonnable. Vu sous cet aspect, *être enfant* est péjoratif, puisque l'adulte n'a pas à *faire l'enfant* ou se livrer à des *enfantillages*.

En vertu de ce filtre, l'enfance est fréquemment décrite comme une ivresse, une intempérance, un étourdissement permanents. Cette enfance-ivresse, nous allons le voir, est une façon de se représenter l'enfance qui assimile partiellement celle-ci à la folie, à la déraison – avant l'âge de 7 ans, l'enfant ne serait pas en possession de sa raison, c'est-à-dire de lui-même. D'ailleurs l'observation de l'esprit de l'enfant est une expérience déstabilisante, pour certains auteurs : « **Tout est chez l'enfant si fugitif et si vague qu'une sorte de vertige gagnerait bientôt l'observateur qui voudrait fixer ses traits incertains.** » clame Madame Necker de Saussure.¹

La notion d'*âge de raison* a ainsi pour fonction de séparer l'humanité en deux et de reléguer l'enfant du mauvais côté de la césure, avec les déments, non loin des animaux. La catégorie *âge de raison* détermine, nous dit Henry Joly, « **un partage radical dans l'humanité de l'homme** », ségrégation dont la conséquence est de « **séparer nettement l'enfance considérée comme un en deçà de la raison, du reste de l'humanité de l'homme.** » C'est l'*aliénation* de l'enfant, son internement provisoire dans la camisole éducative.

Ainsi peut-on comprendre l'approche thomiste, qui affirme que pour l'usage de la raison « **celui-ci manque aux enfants comme aux idiots et aux fous** ». ² De ce fait, pour la réception du baptême, l'attitude à tenir à l'égard des fous et des déments qui n'ont jamais d'instant de lucidité est la même que celle à tenir vis-à-vis des enfants. ³ L'enfance, c'est la folie : voilà toute l'inventivité du discours de l'adulterie... Et c'est cette folie dont il faut se garder – d'où la surveillance exercée par les adultes à l'égard des petits – et dont il faut garder les enfants eux-mêmes – d'où des préceptes éducatifs peu optimistes (qui commencent, on l'a vu, dès le baptême pour certains).

« **La folie est attachée au cœur de l'enfant, la verge de la discipline l'éloignera de lui.** » disaient déjà les sources scripturaires de la pensée occidentale. ⁴ Postuler la folie de l'enfance revient par conséquent à faire de l'éducation une *camisole* et à concevoir les établissements d'éducation comme des *asiles* – au sens carcéral que peut parfois revêtir ce mot. Cette enfance folle, ne faut-il pas l'isoler du monde pour mieux la dresser, pour mieux la soumettre aux « verges de la discipline » ?

Ne croyons pas que l'*éducation-camisole* évoquée soit forcément à dominante physique ou violente. Bien des projets éducatifs basés sur l'enfermement de l'enfance, sans en passer la violence, se fixent néanmoins comme objectif d'éradiquer la folie enfantine, folie associée

¹ Necker de Saussure : *Éducation progressive* ; t. II, chapitre 1

² Saint Thomas d'Aquin : *Somme Théologique* ; 2^e partie, 2^e section, question 88 (*Le vœu*), article 9

³ Saint Thomas d'Aquin : *Somme Théologique* ; 3^e partie, 2^e section, question 68 (*Les sujets du baptême*), article 12

⁴ *Proverbes*, XXII, 15

ou confondue avec l'ignorance ou le vice, selon les cas. Malheureusement, en pensant d'emblée que l'enfance est folle et que seule une claustration éducative peut la guérir de son dérangement, les « éducateurs » produisent eux-mêmes le milieu pathogène d'où peut à tout instant émerger ce qu'ils nomment « la folie ».

Toute éducation qui ne porte pas dans son cœur le souci authentique de la liberté de l'éduqué est ainsi dispensatrice de maux et créatrice de situations, d'espaces, de durées pathogènes. Songeons, au sein d'une multitude d'exemples, au projet de Madame de Maintenon, l'épouse morganatique de Louis XIV. La maison de Saint-Cyr, fondée par elle et vouée à l'éducation en vase clos des jeunes filles nobles pauvres, suivit la tendance inéluctablement inscrite dans ses principes de réclusion : elle évolua vers une structure éducative austère à l'excès, empreinte d'une dévotion que l'on dira névrotique. Bref : *la vraie folie, c'est de penser que l'enfance est folle.*

Sans aller jusqu'à de tels excès, Descartes lui-même regrette dans des pages célèbres du Discours de la méthode que l'enfance, ce stade premier d'inachèvement, laisse en chaque individu des traces qu'une (auto) éducation bien menée doit effacer aussi scrupuleusement qu'il est possible. « Je pensai que, pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, qui étaient souvent contraires les uns aux autres, et qui, ni les uns ni les autres, ne nous conseillaient peut-être pas toujours le meilleur, il est presque impossible que nos jugements soient si purs, ni si solides qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'eussions jamais été conduits que par elle. »¹

Pour Descartes, l'enfant est un être passif. L'enfance, c'est la *passivité*, l'absence de contrôle sur soi-même, la soumission en premier lieu à ses appétits, c'est-à-dire à ses impulsions biologiques et à ses tendances affectives. Le *non-adulte*, défini négativement par ce qu'il n'a pas encore, est un petit animal sans usage de la raison, qu'il s'agit de dresser pour en faire un homme. L'enfant est promis à la raison mais manifeste dans un premier temps une déraison qui autorise à le comparer au dément. A l'opposé l'adulte est l'être qui en principe conduit bien sa raison pour devenir maître de lui, de son savoir de ses actes, et seigneur de ses passions et de ses sentiments.

En conséquence l'enfant, du fait de son infirmité originelle, doit en passer par des éducateurs (« précepteurs ») plus ou moins sensés et efficaces, qui vont de toute façon contrarier ses appétits aveugles et réclamer de lui une soumission peu compatible avec l'exigence indispensable à la pratique de la raison, qui est la liberté intellectuelle. L'enfance, ici, c'est la *soumission*, la « **sujétion** » dit Descartes, la naïveté, le manque de réflexion et de bon sens, la crédulité, l'inconstance des opinions et autres défauts rédhibitoires.

L'esprit que Descartes oppose à ces tares - qui en principe ne sont que passagères, et dont on se délivre grâce à une méthode rigoureuse - *l'esprit cartésien*, est l'esprit devenu adulte : il est droit, là où l'esprit enfantin va de ci de là ; il se détermine lui-même, alors que l'esprit enfantin est soumis à des déterminismes (caprices, affectivité, passions, autorité des précepteurs, parents et aînés...) ; il suit un chemin qu'il trace lui-même grâce à sa raison, au lieu d'errer et de vagabonder au gré de ses caprices ou des hasards de la vie ; il est

¹ Descartes : Discours de la méthode ; seconde partie

ordonné, rigoureux, méthodique, attentif, et non chaotique, changeant, volatile et étourdi ; il écoute la raison mais se méfie de l'imagination, laquelle est maîtresse des esprits enfantins et crédules ; il ne se laisse « **persuader qu'à l'évidence de notre raison** »¹ et n'écoute pas les sens ou l'imagination, à la différence de l'enfant. Si l'on ajoute que « **la raison, ou le sens, est la seule chose qui nous distingue qui nous rend hommes, et nous distingue des bêtes** »², on voit que l'enfant ne représente pas une humanité accomplie, mais un être intermédiaire entre le règne humain et le règne animal : humain car doué de raison et porteur de « **semences de vérité** », animal car momentanément inapte au langage et gouverné par autre chose que la raison. Tel le fou, l'enfant ne se maîtrise pas : n'est-il pas comme un jeune chien fou ?

Heureusement, le principe démocratique cartésien de répartition égale de la raison entre tous les humains fait que l'enfant est promis à la liberté rationnelle, lorsqu'il aura appris à utiliser son bon sens, sa faculté de discernement, et lorsqu'il baignera dans la lumière intérieure de la raison. Il n'en reste pas moins vrai qu'en attendant ce jour, il demeure dans une infirmité intellectuelle qui le rend négligeable. *L'enfance, ici, n'a pas d'autre vérité que celle de ses manques.*

Rendons toutefois justice à Descartes : s'il présente constamment sa jeunesse comme un moment moins réussi que sa période adulte, une intéressante remarque, à la fin de la seconde partie du Discours de la méthode, montre qu'il reconnaît bien en l'enfant un être aux réelles capacités de raisonnement : « **N'y ayant qu'une vérité de chaque chose, quiconque la trouve en sait autant qu'on en peut savoir ; par exemple, un enfant instruit en l'arithmétique, ayant fait une addition suivant ses règles, se peut assurer d'avoir trouvé, touchant la somme qu'il examinait, tout ce que l'esprit humain saurait trouver.** »³ En fait cet exemple, s'il confirme que l'enfant n'est pas inférieur *en puissance* par rapport à l'esprit adulte, n'infirme pas la thèse principale s'appuyant sur une infériorité *en acte* de l'esprit enfantin pour assimiler l'enfance à une réduction initiale des capacités intellectuelles humaines. L'enfance est pleine de *promesses*, mais pour l'instant, il n'a qu'elles à proposer, à la différence de l'adulte qui, lui, peut réaliser sa liberté rationnelle. De plus, l'enfant, s'il est livré à lui-même, est pour Descartes un être qui gaspille inévitablement des chances et qui ne tient pas ses promesses.

« **L'enfant n'est pas un homme parfait car il n'a pas parfaitement l'usage de la raison.** » disait déjà Gilles de Rome dans Le Livre du Gouvernement des Princes. Il lui faut mûrir, éduquer sa raison, discipliner ses affects et ses humeurs, « *se mettre du plomb dans la tête* »... Ces a priori sont très courants ; on les retrouve avec des variantes chez Fénelon, par exemple, lorsque ce dernier utilise les champs sémantiques de la sobriété et de l'ivresse pour mettre en opposition l'enfant éduqué et l'enfant non éduqué. Le premier doit être tempérant, détaché de l'empire des plaisirs, sobre, posé ; a contrario, le second – l'enfant tel qu'en lui-même – est plutôt intempérant, étourdi de « **plaisirs vifs et piquants** » qui sont « **comme des vins frelatés** » : il faut par conséquent se garder d'entretenir ou de laisser se développer cette malsaine « **ivresse** » folle chez l'enfant.⁴

Dans un registre voisin, l'âme enfantine est peinte par Fénelon comme un milieu plein d'une agitation ridicule de naïveté et de futilité : « **Les enfants aiment avec passion les**

¹ Descartes : Discours de la méthode, quatrième partie

² Descartes : Discours de la méthode : première partie

³ Descartes : Discours de la méthode : seconde partie

⁴ voir Fénelon : De l'éducation des filles, chapitre V

contes ridicules ; on les voit tous les jours transportés de joie, ou versant des larmes au récit des aventures qu'on leur raconte. »¹

On discerne ici un autre rapprochement assez fréquent entre le fou et l'enfant, l'un et l'autre se ressemblant par leur propension à s'enthousiasmer ou se déprimer exagérément pour des futilités. Même relation à l'ivrogne, autre être « **de même farine** » selon le mot de Spinoza, qui fait cohabiter pour sa part en une même énumération le nourrisson affaîné, l'enfant colérique, l'ivrogne et le « **délinquant** » : tous ces personnages se caractérisant par un manque de contrôle sur eux-mêmes.²

Même Rousseau, dont l'imagerie des pédagogues retient l'apparent optimisme (voir chapitre II) sur la nature enfantine, s'en tient à l'affirmation selon laquelle l'enfance est « **le sommeil de la raison** »³. On sait qu'il en déduit quand même des conseils respectueux vis-à-vis des enfants : il faut tenir compte de leur manière de penser et de « sentir » et prendre son temps avec eux. Entre autres, il faut impérativement se garder de leur proposer un enseignement trop précoce, trop raisonneur et livresque, ou des dogmes religieux délivrés de force par un catéchisme pédant.

Platon n'est pas en reste pour dénigrer l'enfant en l'associant aux fous et aux ivrognes : l'homme enivré se caractérise par une perte de facultés intellectuelles (perceptions, souvenirs, jugement...) qui le rapproche du tout petit : « **Est-ce que toutes ces facultés ne l'abandonnent pas complètement, l'homme qui d'aventure est gorgé d'ivresse ?.. Ne revient-il pas donc pas alors à ce qu'était l'état de son âme dans le temps où il était un tout petit enfant ?... Ce n'est donc pas le vieillard seulement, semble-t-il bien, qui, pour la seconde fois, deviendrait un enfant, ce serait aussi celui qui s'est enivré.** »⁴

Dans *Le Banquet*, on trouve de même une remarque méprisante de Pausanias, qui affirme que l'âge de l'intelligence ne commence qu'à l'adolescence.⁵

Lorsqu'il s'agit de prévoir les principes de la législation pénale, Platon utilise le même type d'amalgame au moment de juger les crimes : « **Il se peut que l'un de ces crimes ait pour auteur, soit un fou, soit un homme qui est si bien en proie à la maladie, tellement accablé par l'excès de la vieillesse, ou à ce point tombé en enfance, qu'il n'y a aucune différence encore à faire entre lui et les fous proprement dits.** »⁶

Sans reconstruire ici l'ensemble de la théorie platonicienne de la connaissance, il est possible de préciser que la cause de cette « folie » initiale est la confusion de l'âme aux débuts de sa réincarnation. Prisonnière d'un nouveau corps, elle subit un grand désordre, succombe parfois à l'*hybris* totalement déréglée, et est ballottée de tous côtés par les appétits corporels et les impulsions hasardeuses des sensations. Seule l'éducation pourra ordonner ce chaos sur le modèle cosmique de l'harmonie, apaiser l'âme et lui permettre d'y voir à nouveau clair en elle. La réminiscence des Idées pourra alors se faire.

Cette image de l'enfant vu comme un fou ou un être enivré se retrouve parfois dans des courants de pensée où l'on ne s'attendrait pas à la rencontrer. Au risque de surprendre, nous pensons l'apercevoir dans l'usage léniniste du thème de la « **maladie infantile** ». C'est bien selon une même vision dévalorisante de l'enfance et en vertu d'une même utilisation de son image caricaturée que Lénine s'empare des tares présumées de l'enfance-

¹ Fénelon : *De l'éducation des filles*, chapitre VI

² voir Spinoza : *Lettre à Schuller*, Lettre LVIII in *Œuvres*

³ Rousseau : *Emile* livre second

⁴ Platon : *Les Lois* ; livre premier, 645-646

⁵ Platon : *Le Banquet* ; 181c et 181d

⁶ Platon : *Les Lois* ; livre IX, 864

folie pour désigner les tendances *gauchistes*, considérées par lui comme immatures, de certains courants du mouvement communiste au début du XX^e siècle. Dans *La maladie infantile du communisme*, le théoricien et praticien bolchévik s'en prend en effet très violemment à ceux qui manquent d'« **expérience** » (selon mes relevés, le mot *expérience* figure au moins trente fois dans le texte), et qui *font les enfants* au lieu de s'organiser avec une discipline de fer (le mot *discipline* apparaît neuf fois dans le texte). Le « **révolutionnarisme** » de l'ultra-gauche est vu par Lénine comme un comportement instable, ignorant de toute expérience du passé, susceptible de changer rapidement d'attitude, plein d'enfantillages, sujet à la dispersion et à la fantaisie, prompt à passer de l'enthousiasme à l'abattement ; pour résumer, trop jeune et *immature* pour la tâche historique qui attend les communistes, trop écervelé et déraisonnable. Heureusement, toujours selon Lénine, il y a l'avant-garde éclairée et adulte, les « **éléments avancés** », qui sauront avec l'aide de l'expérience historique « **éduquer** » les masses et les « **couches retardataires** » du peuple, peu ou prou considérées comme naïves et infantiles.

Notons que dans ce court texte polémique, *enfantin(e)* apparaît trois fois, allié à *ridicule* ou à *naïveté* ; *infantile* est cité quatre fois, toujours associé à *maladie* ; enfin *enfantillage(s)* est utilisé cinq fois. On voit donc que le thème de l'inexpérience et de la naïveté enfantines est central dans la diatribe de Lénine contre le gauchisme des communistes de gauche, qui « **tombent dans le piège comme des enfants** » (il s'agit en l'occurrence de la position à adopter par rapport au Traité de Versailles) ¹. Pour résumer, ici comme ailleurs, celui qui manque de quelque chose d'important est considéré comme un enfant... A contrario, celui qui dénonce l'infantilisme des autres en profite pour renforcer l'aspect sérieux, pleinement adulte et digne de confiance de sa propre image. Qui d'entre nous ne pourrait pas sur ce point fournir un exemple concret d'une situation où un refus a été opposé à une de nos demandes ou à un de nos avis, sous le prétexte de l'aspect infantile, irréfléchi, irresponsable, autant dire *puéril*, de notre attitude ? Nombreux sont ceux qui ont senti la *folie* de leur attitude face au regard des gens "posés"...

Variante fréquente et indulgente dans cette représentation de l'enfance-déraison : ce n'est pas l'enfant (l'individu) qui est fou, mais cette période qui s'appelle *l'enfance*. Toute l'indulgence des adultes doit alors être sollicitée pour tolérer les excentricités infantiles des tout-petits. Ainsi, dans l'approche éducative de John Locke, il est dit que les adultes doivent se montrer indulgents et laisser les enfants « **librement et sans restriction** » s'adonner aux « **folies innocentes** » et aux « **amusements puérils** » - pourvu que ces jeux n'outrepassent pas le respect dû aux personnes présentes. « **Ces défauts sont les défauts de l'âge plutôt que les défauts des enfants eux-mêmes.** » argumente Locke. ²

Certes, mais le philosophe anglais n'en assimile pas moins les jeux enfantins à l'expression de « **défauts** » de l'enfance, de manques à combler et à « **corriger** » par l'éducation. L'aptitude à jouer, que Locke appelle avec condescendance « **cette humeur folâtre** », n'est-elle pas pourtant la qualité majeure de l'enfant ?

D'ailleurs Locke n'est pas toujours très conciliant lorsqu'il décrit les manques des enfants ; bien qu'il recommande de les respecter, il se fait parfois une bien piètre idée de leurs esprits : « **L'esprit des enfants est faible, étroit, et ne peut en général contenir qu'une idée à la fois. [...] La nature des enfants les dispose à laisser flotter leurs pensées. C'est la nouveauté seule qui leur plaît.** » ³

¹ Lénine : *La maladie infantile du communisme* p. 113

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 63

³ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 167

L'étroitesse – tare quantitative – et l'attention flottante – tare qualitative – se combinent pour dessiner du psychisme enfantin un portrait qui insiste sur son aspect ténu et vacillant. On retrouve cette représentation sous différentes variantes : par exemple, Fénelon évoque la *vacillation* de ce qui manque de rigidité et de force. « **Le cerveau des enfants est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent : sa lumière vacille toujours.** »¹

Et toujours cette même perception péjorative de *l'enfance-lueur*, de *l'enfance-fêtu-de-paille*, de *l'enfance-girouette dérégulée*.

¹ Fénelon : *De l'éducation des filles* : chapitre V

3) L'enfant-animal

De l'enfant-fou passons à l'enfant-animal, autre occurrence des torts faits à l'image de l'enfance. La perception de l'enfant comme un petit animal est en effet très courante chez les *grandes personnes* ; s'il ne possède pas la raison, n'est-il pas encore que pure animalité ? Dans son étude portant sur les représentations de l'enfance dans la littérature (et le cinéma) français de 1850 à 1968, Marie-José Chombart de Lauwe relève par exemple cette déclaration, dans le roman *La nébuleuse* : « **Voyons, mon vieux, je sais mieux que toi ce qu'est un garçon de sept ans puisque j'en ai un... Ce n'est encore qu'un petit animal qui n'a rien d'intéressant. C'est un petit être stupide !** » On en devine les effets sur les principes éducatifs : « **la fessée est le moyen le plus radical...** »¹

On n'en finirait pas de relever, dans les œuvres littéraires et philosophiques, les occurrences de cette animalisation péjorative de l'enfance. Rejetée hors de la véritable humanité, l'enfance est parfois définie comme une « race » à part, une espèce animale parmi tant d'autres. Par exemple, en rouant de coups l'enfant Gaspard, l'adulte Parpoil, dans le roman *Le pays où l'on n'arrive jamais*, s'écrie : « **Jamais assez pour cette race de jeunes singes qui veulent décrocher le Paradis !** »²

Dans *La Guerre des boutons*, les adultes *porcinisent* les enfants ; ceux-ci sont sales et paresseux comme des cochons ; ainsi la mère de Lebrac, le chef de la bande des enfants de Longeverne, « **se lamentait sur le travail continué que ce polisson, ce bougre de cochon d'enfant lui donnait quotidiennement.** » Même conception chez le vieux Zéphirin, qui traite sans arrêt les enfants de « **petits cochons** ». ³

Au-delà de l'iconographie littéraire, on peut étudier ce stéréotype animalisant en partant de l'exemple de la philosophie de Kant. La biographie de ce dernier montre qu'il n'a eu ni enfants ni très jeunes élèves ; on pourrait donc d'emblée lui reprocher un excès d'abstraction et d'adultocentrisme : a priori c'est sans que la réalité ne vienne lui opposer quelque résistance qu'il peut s'inscrire dans le même registre péjoratif, en considérant que le bon usage de la raison est la frontière décisive entre enfance et âge adulte, frontière qui coïncide sur certains aspects avec la limite animalité/humanité.

Etranger au sentiment de l'enfance et à la connaissance des tout-petits, le philosophe de Königsberg a pourtant eu une expérience en ce domaine, puisqu'il fut précepteur pendant 9 ans (1746-1755) afin de pallier l'insuffisance de ses ressources matérielles. Mais cette expérience, de son propre aveu, fut très négative : Kant découvrit l'abîme qui sépare parfois une pensée, aussi droite soit-elle, de son incarnation active dans la réalité. De plus, ses trois dernières années de préceptorat, dans la famille du comte de Keyserling à Rautenburg, furent un échec : le fils aîné de la maison – Karl Philippe – souffrait de « **faiblesse mentale** » et ne progressa guère dans les leçons proposées par son maître. Il fut d'ailleurs interné à l'âge de 30 ans.

Autant dire que Kant, échaudé par ces expériences, privé de toute connaissance directe concernant la nature des très jeunes enfants, en vint sans doute à former ou à renforcer une représentation peu engageante du monde enfantin.

¹ A. Bergé : *La nébuleuse* (Plon 1929), cité par Marie-José Chombart de Lauwe in *Un monde autre l'enfance, de ses représentations à son mythe*, Payot 1971 p. 215

² André Dhôtel : *Le pays où l'on n'arrive jamais* ; chapitre 8. *Le retour*

³ Louis Pergaud : *La guerre des boutons* ; livre I, chapitre 5 et 8

Toutefois l'examen de son seul ouvrage directement consacré aux questions d'éducation - *Réflexions sur l'éducation* - et des diverses occurrences de l'enfant et de l'enfance dans ses autres œuvres permet de nuancer voire d'infirmer la position de Kant par rapport à l'enfance ; cette position est bien moins dépréciative qu'on ne pourrait se l'imaginer en se contentant d'une lecture rapide. D'ailleurs la connaissance que nous avons du programme de ses cours à l'Université prouve nettement que les questions d'éducation et d'enseignement furent des constantes de ses préoccupations. N'est-il pas l'homme qui brandit comme un drapeau la notion - nouvelle à l'époque - d'« **éducation du genre humain** » ? Lessing, Fichte manifestent d'ailleurs le même type de souci par rapport à cette nécessité anthropologique : « **L'homme est la seule créature qui doit être éduquée.** » écrit Kant dès l'introduction de ses *Réflexions sur l'éducation*¹ ; il n'est même ce qu'il est que par l'éducation. L'enfant et son éducation sont donc des soucis majeurs de l'espèce humaine. « **L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation.** »² Nous allons voir comment Kant concilie cette double entrée : un a priori défavorable à l'enfant et un principe favorable aux soins à apporter à l'éducation.

Le lecteur pressé commence par rencontrer deux types d'affirmations plutôt péjoratives, qui l'autorisent en apparence à ranger purement et simplement Kant dans la rubrique des « *méchants adultes qui ne reconnaissent pas l'enfant* » :

Première constatation, sur laquelle Kant construit un des axes majeurs de sa réflexion éducative : spontanément, naturellement, l'homme est la proie d'impulsions sans règle rationnelle, sans loi morale, il est le jouet de son animalité, de ses « **penchants animaux** », égoïstes et anarchiques. Cette forte tendance à la « **sauvagerie** », laquelle est définie comme « **l'indépendance envers les lois** »³, est pour Kant un des traits marquants de l'enfance. Un enfant, présenté sous ces traits, est un être qui manifeste avec précocité un désir du mal, un penchant à l'activité déréglée, au mauvais usage de la liberté. Sa spontanéité est nocive. Il faut donc le discipliner, le dresser. *Car l'enfant est comme un petit animal.*

On trouve ici l'image fréquente de *l'enfant-animal*, qui sous-tend les postulats classiques de la philosophie occidentale, tels que Platon les avait déjà exprimés, par exemple dans *Les Lois* : « **De tous les animaux sauvages, l'enfant est celui qu'il est le plus difficile de manier... il se montre fertile en machinations, âpre et d'une violence dont en aucun autre on ne trouve la pareille. Aussi a-t-on besoin de le brider comme avec de multiples rênes.** » (*Les Lois*, 808). Kant se représente le jeune enfant de la même façon, comme un petit animal sauvage, avide de jouissance sans mesure et prompt à gaspiller sa liberté en méconnaissant l'usage de la raison. Notons au passage que s'exprime ici, au-delà de la tradition de la philosophie grecque, l'influence de la conception chrétienne dominante : l'enfant est enclin au péché.

Seconde constatation : en accord avec ses représentations négatives, Kant construit une théorie de l'éducation faisant du *dressage* de l'enfant un préalable incontournable. Un animal, cela se dresse...

Si « **l'homme est un animal qui [...] a besoin d'un maître** », comme il le rappelle avec force dans *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* (sixième proposition), ce maître-éducateur a d'abord à instaurer la discipline, afin de *dénaturer* l'enfant, de le soustraire à sa nature fertile en égoïsme animal et en indépendance déréglée.

¹ Kant : *Réflexions sur l'éducation*, introduction ; Vrin 1997 p. 69

² Kant : *Réflexions sur l'éducation* ; Vrin 1997 p. 73

³ Kant : *Réflexions sur l'éducation* ; Vrin 1997 p. 71

C'est pourquoi Kant considère que la première éducation, purement disciplinaire, doit être essentiellement négative : que l'on apporte des soins au tout-petit ou qu'on le discipline, le travail éducatif consiste dans un premier temps à repousser les dangers et les vices possibles. La construction de savoirs, la mise en œuvre de l'autonomie rationnelle, éléments positifs de l'éducation, n'interviendront qu'après ce travail initial de dressage.

S'il peut sembler choquant de dresser des individus dont on nous dit par ailleurs qu'ils sont voués à l'autonomie, Kant rétorque qu'« **on peut dresser aussi des hommes** », comme l'on dresse des chiens ou des chevaux sauvages¹. Il justifie également le dressage en se référant à l'étymologie des verbes allemand *dressieren* et anglais *to dress* : habiller. Discipliner, dresser, c'est *habiller l'animalité*, la recouvrir des vêtements de la civilisation, l'enfourer sous des comportements réglés, policés.

D'où l'insistance avec laquelle Kant rappelle l'importance de la contrainte dans l'éducation ; à mille lieues en apparence des conceptions spontanéistes, il conçoit l'école comme le lieu d'une « **culture par contrainte** ». L'obéissance initiale doit y être absolue, ce qui fait qu'avant toute chose il convient de donner aux enfants l'habitude de se soumettre inconditionnellement aux directives qui leur sont données : « **C'est ainsi que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne.** »² Cette affirmation peut sembler bien choquante aujourd'hui, après que les développements de la psychologie de l'enfant et de la recherche pédagogique aient rappelé le mot de Rousseau, selon lequel l'enfant a « **des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres** ».³

L'éducation pensée par Kant commence donc de façon négative, par l'imposition de la discipline, qui « **empêche que l'homme soit détourné de sa destination, celle de l'humanité, par ses penchants animaux. [...] La discipline est ainsi simplement négative ; c'est l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité.** »⁴ Où l'on retrouve inévitablement cette *animalisation de l'enfance*...

« **L'enfance est la vie d'une bête.** » disait de son côté Bossuet dans ses *Méditations sur la brièveté de la vie*, ce qui nous rappelle que l'animalisation de l'enfance n'est bien évidemment pas le seul fait de Kant : le lexique français des représentations de l'enfance comporte bien des termes abondant en ce sens : le *nourrisson*, tel un *nourrain*, désigne bien l'enfant à la mamelle, le petit cochon réduit à son avidité nutritionnelle ; parfois c'est plutôt à un jeune chat que l'enfant est comparé : on trouve l'assimilation enfant/chat geignard dans l'étymologie de *marmot*, dont la racine onomatopéique *mar* évoque le miaulement rauque du chat amoureux ou coléreux. « **Les chats et les enfants se ressemblent, ils ne quittent presque jamais les mauvaises coutumes qu'ils ont prises en leur jeunesse.** » lit-on encore sous la plume du janséniste abbé de Saint-Cyran au début du XVII^e siècle.⁵

Ailleurs l'enfant est un *lardon*, ou un petit *singe* (la « **guenon** » dont parle Montaigne, « **ces petits singes** » qui intéressent Locke⁶), ou encore un *oiseau* à petit esprit... Et le florilège continue de toute part, même dans l'œuvre de Jean Gerson : bien que se posant

¹ Kant : *Réflexions sur l'éducation* ; Vrin 1997 p. 83

² Kant : *Réflexions sur l'éducation* ; Vrin 1997 p. 71

³ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse* ; V. 3

⁴ Kant : *Réflexions sur l'éducation* ; introduction ; Vrin 1997 p. 70-71

⁵ Abbé de Saint-Cyran : *Lettres* (à sa nièce)

⁶ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § 152 ; cette animalisation est rare sous la plume de Locke, chez qui une autre représentation de l'enfance est généralement efficiente (voir plus bas dans le texte)

comme un éducateur éclairé refusant de réduire l'éducation à une pure coercition, ce dernier assimile les enfants à un « troupeau » et les « sujets vicieux » à des « brebis galeuses ». D'ailleurs, dit-il. « **Le mal n'est nulle part plus contagieux que dans une réunion d'enfants. [...] Un seul enfant corrompu suffit pour en perdre un grand nombre de sains.** » Et voilà les écoliers perçus sur le modèle de l'épidémiologie animale, l'enfant agité faisant figure de « vache folle » de la classe... Faut-il alors abattre tout le troupeau ?¹

Cette vision animalière traverse les siècles, évidemment : par exemple c'est au début du XVIII^e siècle que La Mettrie n'y va pas par quatre chemins pour condamner le caractère non-humain de l'esprit enfantin : « **Les enfants sont des espèces d'oiseaux, qui n'apprennent que peu de mots et d'idées à la fois parce qu'ils ont le cerveau mol.** »² Confessons notre perplexité devant *l'enfant-mou* et *l'enfant-oiselet*, compagnons de *l'enfant-singe* (le marmot), de *l'enfant-brebis galeuse*, de *l'enfant-nourrain* (le nourrisson) et de *l'enfant-chat* (le marmouset), autres avatars des mésaventures de l'enfance dans le zoo idéologique des adultes. Mais que les adultes, même les plus lettrés, sont parfois sots !

Dans ce mouvement, il est possible d'affirmer que la représentation spontanée que Kant se faisait de l'enfance correspond grosso modo à la définition suivante : *l'enfant est un animal capricieux*, ni capricieux et irrationnel qu'il est esclave de ses penchants, sourd à l'appel de sa destination essentielle, qui est l'autonomie rationnelle. Kant rappelle ainsi, fort à propos dans certains cas, que l'excès de licence accordée à l'individu durant sa prime enfance, comme dans l'éducation reçue par les jeunes princes par exemple, est mère de vices et d'égarements : « **L'homme, par nature, a un si grand penchant pour la liberté, que, s'il commence à s'habituer à elle quelque temps, il lui sacrifie tout. C'est pourquoi il faut avoir très tôt recours à la discipline. [...] Si en sa jeunesse on laisse l'homme n'en faire qu'à sa volonté et que rien ne lui est opposé, il conserve durant sa vie entière une certaine sauvagerie.** »³

Nous devons à Alexis Philonenko d'avoir indiqué ici une convergence entre Kant et Locke, qui craint beaucoup les effets d'une éducation laxiste et sans discipline : « **La liberté et la complaisance ne peuvent être bonnes pour des enfants. Comme ils manquent de jugement, ils ont besoin de direction et de discipline.** »⁴

Pour mieux comprendre la position de Kant, il vaut quitter momentanément le strict terrain de l'éducation pour en venir à une perspective plus métaphysique. Si sur le terrain de l'éducation, l'image donnée de l'enfant ne flatte guère ce dernier, l'approche métaphysique le réhabilite dans toute sa dignité d'être libre. La métaphysique kantienne est *une métaphysique de la liberté*, conçue comme un attribut essentiel et spécifique de cet être spirituel qu'est l'humain : c'est pourquoi il faut « **traiter l'être humain, qui est désormais plus qu'une machine, conformément à sa dignité.** » conclut Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières ?*.

Il lui est alors nécessaire de fonder une distinction entre le caractère *intelligible* de l'homme, qui est « bon » car promis et voué à la liberté, et son caractère *sensible*, qui est probablement « mauvais » car enclin à le détourner de sa destinée rationnelle pour le corrompre et le maintenir dans une forme d'animalité. L'enfant est ainsi un *Janus bifrons* : bon car potentiellement libre, mauvais car facilement tourné vers le gaspillage de son potentiel.

¹ Jean Gerson : *Traité du zèle pour attirer les petits enfants à Jésus*

² Juhen Offroy de La Mettrie : *Traité de l'âme* chapitre XIV ; *Oeuvres Philosophiques* tome I, Fayard 1987 p. 223

³ Kant : *Réflexions sur l'éducation* ; Vrin 1997 p. 71-72

⁴ John Locke : *Quelques Pensées sur l'éducation*. § 40

Pour compléter cette distinction, il faut comprendre que *nature* n'est pas la même chose que *naturel*. La nature de l'enfant n'est pas mauvaise : au contraire, elle témoigne d'une excellence essentielle, qui est la liberté. On reconnaît là le postulat de la philosophie des Lumières : l'homme est libre, il naît avec sa liberté ; celle-ci n'a pas à lui être prescrite, elle est imprescriptible ; de même, elle ne peut pas lui être enlevée, elle est inaliénable.

Par contre, l'enfant suit naturellement la pente presque fatale qui dégrade la liberté en anarchie des instincts et des penchants. Bref : *il est lui naturel de gâcher sa nature, il oublie spontanément ce qu'il possède spontanément, il se détourne naturellement de ce qu'il possède naturellement...*

Forcément, Kant doit s'accommoder de cet être paradoxal qu'est l'enfant bon/mauvais. Sa réflexion sur l'éducation contient de ce fait plusieurs formulations importantes de ce paradoxe.

- On sait par exemple qu'il décrit l'être humain en évoquant son *insociable sociabilité* : **« J'entends ici par antagonisme l'insociable sociabilité des hommes, c'est-à-dire leur inclination à entrer en société, inclination qui est cependant doublée d'une répulsion générale à le faire. »**¹ D'un côté le penchant de l'homme à rencontrer ses congénères, à s'associer, de l'autre **« son penchant animal à l'égoïsme »**². On conçoit que la tâche de socialisation dévolue à l'éducation soit malaisée – et l'on sait la solution de Kant : tout part du dressage ; de la domestication de l'enfant. Notons au passage que le philosophe fait de cet antagonisme entre les hommes un bien, puisque sans lui aucun progrès dans le développement des dispositions humaines ne serait possible. Il faut alors remercier la Nature **« pour cette humeur peu conciliante, pour la vanité rivalisant dans l'envie, pour l'appétit insatiable de possession ou même de domination »**.³

- Autre apparition du paradoxe : l'aspect contradictoire du processus éducatif. *Comment cultiver la liberté sous la contrainte ?* **« Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. »**⁴ Comment assumer cette apparente contradiction entre les fins de l'acte éducatif – la liberté conçue comme autonomie rationnelle – et les moyens – une contrainte initialement absolue du maître sur l'élève, de l'éducateur sur l'éduqué ? Si l'enfant va naturellement vers ce qui est mauvais, je dois pratiquement supprimer sa liberté dans l'acte de dressage ; mais s'il est libre par nature, d'une liberté que je dois faire advenir, comment va-t-elle s'épanouir dans la coercition éducative ?

Si par malheur l'enfant était absolument mauvais, on pourrait se contenter du dressage, en faire le tout de l'éducation, traiter les peuples comme des enfants, éterniser la mise en *tutelle*, généraliser cet état dans lequel l'individu est mis dans **« l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre »**.⁵ C'est là le projet de l'absolutisme, qui voit le peuple comme une masse indisciplinée d'enfants sales et incultes, que le bon monarque doit conduire en usant d'une discipline de fer.

Kant, évidemment, ne peut se satisfaire de cette conception absolutiste : il définit bien les *Lumières* comme **« la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable »** ; oser penser, oser la liberté, c'est s'affranchir de ces **« roulettes**

¹ Kant : *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* ; quatrième proposition

² Kant : *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* ; sixième proposition

³ Kant : *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* ; quatrième proposition

⁴ Kant : *Réflexions sur l'éducation* ; introduction ; Vrin 1997 p. 87

⁵ Kant : *Qu'est-ce que les Lumières ?* ; GF Flammarion 1991 p. 43

d'enfants », de ce *youpala* politique et intellectuel où les tuteurs du genre humain ont emprisonné et infantilisé les peuples et les sujets pensants. ¹ Voilà donc le philosophe bien embarrassé, entre ses visées d'émancipation conformes à la nature bonne de l'humain et ses principes éducatifs disciplinaires justifiés par le dérèglement spontané et malin de l'enfant...

Disons que Kant se heurte ici au paradoxe consubstantiel à l'éducation : celle-ci est une *contrainte libératrice*, une relation inégalitaire qui vise à élever l'élève au niveau du maître, un dressage qui doit libérer. Kant l'indique en ces termes : si l'on veut répondre efficacement à la question paradoxale de l'éducation de l'enfant (« **comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa propre liberté ?** »), alors « **on doit prouver à l'enfant qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'un jour il puisse être libre, c'est-à-dire ne point dépendre des attentions d'autrui.** » ²

Contraindre pour libérer : telle est la tâche de l'éducateur. Kant n'ignore pas la difficulté de la mission, car le dressage, s'il peut contribuer à dépouiller l'enfant de son animalité égoïste, peut aussi lui donner l'habitude de la servilité, de la soumission aveugle, de la sujétion. Dans le meilleur des cas, l'enfant trop bien dressé se révoltera, mais la violence de sa révolte n'est pas forcément conforme à la liberté rationnelle qui est à construire. Le dressage serait-il une impasse, un moyen qui contredit les fins émancipatrices de l'éducation ?

La lecture des *Réflexions sur l'éducation* montre que Kant entrevoit une solution chronologique ; il esquisse la description d'un passage, d'une mutation de *l'obéissance*. La solution du paradoxe réside ainsi dans le changement de nature de l'obéissance, qui est dans une première période absolue et sans discussion, pour devenir dans une seconde période une attitude facilitée puis provoquée par l'usage de la réflexion et de la liberté. Tant qu'il est dans la phase de dressage, l'enfant obéit sous la contrainte ; quand il accède à la phase d'autonomie, il obéit par consentement. Mûrir pour la liberté, c'est passer de la contrainte au consentement, de la discipline à l'autodiscipline.

Cet itinéraire paraît clair, mais les moyens du passage demeurent cependant bien mystérieux : Kant décrit la logique et la chrono-logique du processus, mais ne précise ni les conditions de la mise en pratique pédagogique, ni les modalités de mise en œuvre matérielle de cette mutation. La question « *comment faire advenir la liberté sous la contrainte, l'autonomie sous l'hétéronomie ?* » demeure sans réponse bien convaincante. Sans doute Kant ne pouvait-il aller plus loin, à cause de l'entrave constituée par sa représentation initiale de l'enfant ; il eût fallu subvertir celle-ci pour continuer la démarche et oser partir d'une liberté accordée à l'enfant, ou d'une reconnaissance de son dynamisme propre.

Le rôle du *jeu* dans l'éducation aurait pu être dans cette optique une entrée propice à l'évolution des postulats de Kant : en tant qu'activité libre et spontanée de découverte du monde, le jeu aurait pu constituer dans le dispositif kantien l'îlot de liberté où le dressage cesse d'être efficace et étouffant. Mais Kant a refusé de donner au jeu une place dans l'éducation et dans les apprentissages. Bien peu fidèle ici à sa lecture passionnée de *L'Emile*, il exclut le jeu de l'école, car il n'est pas une activité sérieuse ; on sait pourtant maintenant que le jeu est par définition l'activité sérieuse du tout jeune enfant. Mais pour

¹ Kant : *Où est-ce que les Lumières ?* ; GF Flammarion 1991 p. 43-44

² Kant : *Réflexions sur l'éducation* , introduction , Vrin 1997 p. 87 et 88

Kant les enfants « **doivent être habitués de très bonne heure à des occupations sérieuses** ». ¹ Notons bien l'insistance : « **de très bonne heure** »...

Seul le travail a donc droit de cité dans l'école kantienne ; jeu, loisirs, activités libres ne sont que des récréations sans intérêt, des pertes de temps qu'on ne peut totalement éviter mais qui doivent s'effacer devant l'importance du travail, de la contrainte scolaire. Certes, l'enfant doit jouer, mais le jeu n'est d'aucune utilité dans l'éducation. Kant raille d'ailleurs les adultes qui continuent à s'occuper à de telles futilités : « **Il est vraiment singulier de voir comment des hommes raisonnables sont capables de rester assis et de tailler les cartes souvent pendant des heures. D'où l'on voit que les hommes ne cessent pas si facilement d'être des enfants.** » ²

Ni jeu, ni liberté, ni affectivité : le modèle éducatif de Kant est bien aux antipodes des principes de l'école maternelle de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle. Cela n'est que la conséquence de son a priori sur l'enfance, preuve s'il en fallait encore une de la prégnance des représentations dans la vision qu'un individu se fait du monde. Bien sûr, Kant perçoit le problème et a l'intuition des limites de sa thèse sur l'éducation ; nous le percevons lorsqu'il ose de temps en temps regarder dans des directions plus audacieuses, en se demandant s'il ne serait pas plus efficace d'apprendre la liberté dans la liberté, au lieu de tenter de la cultiver par le dressage.

C'est ainsi que résonne l'affirmation de la liberté comme condition de la liberté, dans Qu'est-ce que les Lumières ? : « **pour ces Lumières il n'est rien requis d'autre que la liberté.** » Ici, l'optimisme kantien réhabilite l'usage que le corps social pourrait faire de la liberté ; si les individus pris isolément sont enclins au gaspillage de leur liberté et s'avèrent incapables de cheminer vers les Lumières, « **qu'un public s'éclaire lui-même est plus probable ; cela est même presque inévitable pourvu qu'on lui accorde la liberté.** » L'on sait que dans ces pages célèbres, portées par des idées dont la puissance va prochainement éclater (Kant écrit ces lignes en 1784), le philosophe s'en prend aux « **tuteurs** » du genre humain, à ceux « **ont d'abord abêti leur bétail** », la revendication est évidente : qu'on donne la liberté, pour commencer d'expression, au « **public** », et celui-ci va s'éduquer et accélérer le progrès de l'humanité vers la sagesse.

Il est dommage que Kant n'en ait pas profité pour réviser ou nuancer son éloge du dressage, qui lui aussi peut *abêtir les enfants*, comme le sont les peuples sous tutelle... Reconnaissons que c'était là beaucoup lui demander ; son époque n'était pas la nôtre ; il s'en tint à sa distinction entre ce qui est bon pour les enfants (le dressage) et ce qui est bon pour le peuple des adultes : la liberté, c'est-à-dire la possibilité de « **faire un usage public de sa raison sous tous les rapports** ». ³

C'est ce qui donne à sa théorie de l'éducation ce caractère presque contradictoire, avec cette tentative pour unir en un même ensemble une visée d'autonomie et l'affirmation du caractère nécessaire d'une totale et rigoureuse hétéronomie initiale. Le souci de Kant de prôner un dressage *noble* ne suffit pas à comprendre comment l'on peut vraiment cultiver la liberté avec ce préalable de contrainte aux apparences absurdes : « **C'est ainsi que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne.** » ⁴

¹ Kant : Réflexions sur l'éducation ; introduction , Vrin 1997 p. 109

² Kant : Réflexions sur l'éducation ; introduction , Vrin 1997 p. 110

³ Kant : Qu'est-ce que les Lumières ? ; GF Flammarion 1991 p. 44-45

⁴ Kant : Réflexions sur l'éducation ; introduction , Vrin 1997 p. 71

Platon y allait au moins aussi fort, si l'on peut dire, dans ce registre hostile à l'animalité première de l'enfant. Nous avons cité plus haut ce passage célèbre du livre septième des *Lois* : « **De tous les animaux sauvages, l'enfant est celui qu'il est le plus difficile de manier : autant est abondante chez lui, plus que chez tout autre animal, la source de la pensée, mais une source non encore équipée, autant il se montre fertile en machinations, âpre et d'une violence dont en aucun autre on ne trouve la pareille. Aussi a-t-on besoin de le brider comme avec de multiples rênes.** »¹ Précision essentielle : l'animal auquel Platon compare l'enfant n'est pas le *zoon* ordinaire, le simple animal, mais *to thérion* : la bête fauve, sauvage, meurtrière, peut-être venimeuse, sans doute indomptable.

L'enfance est perçue comme une sauvagerie première, une brutalité déréglée. Il faut *garder* les enfants – comme on garde des bêtes – les dresser, les dompter : « **Sans un berger il n'y aurait pas lieu de vivre, ni pour les moutons, ni pour aucune autre des bêtes paissantes : les enfants ne peuvent pas davantage se passer de gens qui les conduisent, pas plus que les esclaves ne peuvent se passer de maîtres !** » L'enfant, l'esclave (la femme n'est jamais loin dans ce type d'assimilations) : autant de catégories inférieures, autant d'individus touchant à l'animalité...

Platon construit donc son approche éducative sur une schématique simple, qui croit observer chez les enfants des comportements dignes de petits animaux, ainsi décrits : « **L'incapacité où est tout être jeune, sans exception pour ainsi dire, de rester tranquille, de s'abstenir de gesticuler ou de parler [...] Les uns gambadent et bondissent [...] Les autres font entendre mille cris. Au surplus, chez les autres animaux [...] il n'existe aucun sens de l'ordre dans les mouvements.** »² Chez l'enfant et chez « les autres animaux », l'état initial n'est guère brillant. La différence se fait sur un point essentiel : l'enfant a une intelligence plus étendue et peut être éduqué vers la vertu, alors que l'animal proprement dit demeure animal, faute de capacités rationnelles qui lui serviraient de sas d'entrée dans l'humanité.

L'étude des thèses du *Timée* est sur ce point instructive, puisque Platon y développe une explication de l'évolution selon un vecteur contraire à celui de Darwin : l'homme n'est pas précédé par l'évolution première des espèces animales, dont il dériverait. Au contraire, tout viendrait de l'homme, par dégradation ou affaiblissement, en vertu de causes diverses :

- Les hommes qui étaient lâches et « **passaient leur vie dans l'injustice** » furent changés en femmes à la seconde naissance.
- Les hommes « **sans malice, mais légers, qui sont curieux des choses d'en haut** » donnèrent les oiseaux.
- Ceux « **qui n'usent point du tout de philosophie et ne prêtent aucune attention à la nature des choses célestes, parce qu'ils ont délaissé l'usage des circuits qui sont dans la tête** » générèrent les bêtes pédestres.
- Les « **plus insensés d'eux tous** » finirent sans pieds et rampant sur le sol.
- L'espèce aquatique naquit « **des hommes tombés au dernier degré de la sottise et de l'ignorance** », qui furent changés en poissons, huîtres et autres êtres aquatiques.³

Rien d'étonnant à ce que l'enfant soit perçu comme un *moins-humain* que le mâle grec libre... Si « **tous les vivants se transmuient les uns dans les autres** », comme l'enseigne

¹ Platon : *Les Lois* ; livre VII, 808

² Platon : *Les Lois* ; livre II, 653

³ Platon : *Timée* 90-92

le *Timée*, le modèle achevé, le canon demeure l'adulte grec de sexe masculin et de condition libre, philosophe de surcroît. L'enfant est nécessairement moins élaboré, plus proche de l'animal, de l'huître méditerranéenne, à l'image d'ailleurs de la femme, cette moitié d'homme...

L'enfant n'est donc pas chargé d'une positivité présumée, comme il peut l'être dans l'Occident actuel ; chez les Grecs, le modèle est dans le passé, la tradition, l'héroïsme des Anciens. L'enfant est plutôt l'être par qui la décadence peut arriver.

Cette représentation platonicienne de l'enfant comme *homme dégradé* a évidemment des conséquences éducatives : tout d'abord dans l'importance accordée à l'éducation. Comme la plupart des auteurs dénigrant l'enfance, on trouve dans l'œuvre de Platon une insistance dérivée sur la valeur de la tâche éducative, tâche dont l'importance est inversement proportionnelle à la « valeur » initiale de l'enfant. Le programme établi dans *Les Lois* rappelle avec force la place de l'éducation dans la Cité : le poste de « Grand Maître de l'Éducation Nationale » est même défini comme étant la magistrature la plus importante. Le devoir d'éducation ne saurait être oublié, d'autant plus qu'il doit s'exercer de façon très précoce, pour viser à dresser l'enfant dès l'âge premier. **« Pour toute plante, en effet, c'est un bon départ de la première pousse qui est, par rapport à l'excellence de sa propre nature, ce qui décide le plus souverainement des conditions dans lesquelles la plante achèvera avantageusement sa croissance. [...] Or, l'homme est, disons-nous, un animal paisible. [...] Il est en revanche, quand il a été l'objet d'un élevage insuffisant ou qui n'est pas ce qu'il devrait être, le plus sauvage de tous ceux que produit la terre. Voilà pour quelles raisons le législateur ne doit pas permettre que l'éducation de l'enfance soit une préoccupation de second plan. »**¹

Toujours l'ombre de l'animal, rôdant autour du champ de l'éducation, avec ici un renvoi sur l'agriculture...

En corollaire, puisque l'éducation est si importante et si urgente à réaliser, il faut donner aux garçons une éducation d'hommes, non de femmes. Platon, revenant à sa façon sur l'histoire des Perses, croit y percevoir les défauts produits par une éducation laissée aux soins féminins. Pris par la guerre, ce peuple et ses souverains auraient à certaines époques abandonné les garçons aux mains des femmes (et des eunuques, pour les plus fortunés) ; il s'ensuivit des conséquences navrantes pour les enfants ayant reçu cette « **éducation de femmes** » : **« Elles empêchaient que personne les contrariât en rien et obligeaient tout le monde à louer ce qu'ils disaient ou faisaient, les rendant ainsi ce que vous pouvez imaginer. »** Platon n'a pas de mots assez durs pour condamner cette « **éducation à la mode des Mèdes, une éducation corrompue par la soi-disant félicité, entre les mains d'éducateurs qui étaient des femmes et des eunuques ; éducation dont le résultat était de les faire devenir tels qu'on pouvait s'attendre qu'ils deviendraient, pour avoir été élevés suivant une méthode où l'on s'abstient de corriger celui qu'on prétend élever !** » D'où chez les enfants « **une mollesse dénuée de tout correctif** ». Platon finit son analyse en opposant Darius, qui avait reçu « **une éducation exempte de mollesse** », à Xerxès et Cambyse, qui furent mal éduqués.² Au risque de choquer, disons que Platon développe ici la très banale appréciation mâle sur « *l'éducation de pédés* » que reçoivent les garçons s'ils ne sont pas dressés avec suffisamment de sévérité... Nous connaissons ce discours et ses « brillants » effets éducatifs...

Plus sérieusement, on peut supposer que Platon exprime ici un autre aspect de sa vision de l'enfance : le jeune enfant est vécu comme un être équivoque, ambigu, qui occupe une

¹ Platon ; *Les Lois* ; livre sixième, 765-766

² Platon ; *Les Lois* ; livre troisième, 694-695

position fragile entre l'animalité et l'humanité, la nature et la culture, l'*hybris* et la raison, la féminité et la masculinité.

L'éducation platonicienne s'attribue par conséquent des visées ambitieuses : sa finalité est de former des gens de Bien, des êtres vertueux capables de pratiquer le quatuor prodigue des vertus – courage, prudence, tempérance et justice. « **Ce que j'appelle éducation, c'est l'éclosion initiale d'un mérite moral chez l'enfant.** »¹

En ce sens, l'éducation diffère de la culture. La seconde ne tend qu'à l'acquisition de la fortune, de la vigueur corporelle, de quelque talent ou habileté. Elle se rapproche d'une simple formation et est « **complètement indigne d'être appelée une éducation** ». ²

Par contre, l'éducation, au sens plein du terme, vise la connaissance du Bien ; elle s'exerce sur l'âme où elle doit imprimer les « **droites conceptions** ». Notons que Platon oscille ici entre une conception purement « philosophique » de l'éducation et une conception plus socio-politique. En effet, parfois, il insiste sur la visée la plus noble – la connaissance et la pratique de la justice par la contemplation de l'Idée de Bien – alors que dans d'autres passages il présente le travail éducatif comme une simple conformisation aux lois, et aux usages traditionnels de la Cité.

Voir la définition suivante : « **Attirer et conduire l'enfant dans la direction de ce qui est la droite conception édictée par la loi, et dont la réelle rectitude est confirmée par l'accord qui s'établit entre les hommes qui ont le naturel le meilleur et en outre l'expérience de l'âge, c'est là ce qui constitue l'éducation.** »³

Cette légère hésitation entre deux définitions de l'éducation reflète l'alternative entre deux options : soit former l'homme, c'est-à-dire l'esprit savant, le philosophe apte à se tourner vers le Bien ; soit former le citoyen, c'est-à-dire l'homme obéissant aux Lois et respectant les usages et les Dieux. La synthèse de ces deux possibilités est évidente pour nous : le citoyen est l'homme libre, en principe. Mais les choses étaient probablement moins claires à l'époque de Platon, ne serait-ce qu'en raison de l'existence de la condition servile et du statut inférieur de la femme. Ainsi on peut percevoir deux Platon éducateurs :

- Le premier reprend le flambeau socratique de la maïeutique, s'abstient de préconiser des méthodes de dressage trop coercitives, mise sur le savoir déposé dans l'enfant pour confier à l'éducateur-accoucheur la tâche de faire retrouver à l'éduqué le savoir qu'il possède déjà sans le savoir. Voir la scène de l'esclave dans *Ménon*. La finalité de l'éducation est alors de former des hommes de bien, « **capables de se commander eux-mêmes** », de les élever jusqu'à la saisie de l'universel. Ainsi Socrate ne cherche-t-il pas à informer ou à conformer, mais à former, au sens où l'on forme un esprit libre. « **Se révéler capable de réaliser dans les corps comme dans les âmes toute la beauté et toute l'excellence possibles est le devoir absolu, au moins d'une éducation bien comprise.** »⁴
- Le second voit en le législateur le meilleur des éducateurs, le père de la Cité ; l'éducation a alors une finalité plus politique : elle doit policer les mœurs et soumettre à l'excellence de la Loi. Le conservatisme en est un élément essentiel : « **Il faut, sans rien ménager, tout mettre en œuvre tous les moyens de faire que, dans leurs danses et leurs chants, les enfants de chez nous ne désirent pas s'attacher à**

¹ Platon ; *Les Lois* ; livre deuxième, 653

² Platon ; *Les Lois* ; livre premier, 644

³ Platon ; *Les Lois* ; livre deuxième, 659

⁴ Platon ; *Les Lois* ; livre septième, 788

d'autres représentations imitatives qu'à celles-là, et que personne ne réussisse à les convaincre lorsqu'il leur apporte de la diversité dans leurs plaisirs. »¹ Blâmer l'ancienneté et louer la nouveauté devient un tort, un fléau social. L'éducation tire davantage vers le dressage.

Disons que Platon a le même problème théorique que Kant : comment concilier une représentation négative animalisée de l'enfant et un objectif ambitieux – l'accès à la vertu – en bâtissant une théorie de l'éducation qui ne soit ni trop rigide ni trop laxiste ? Trop rigide, elle s'accorderait avec les déclarations sur *l'enfant-animal*, mais tomberait facilement dans l'excès autoritariste : **« une servitude brutale et sauvage, en faisant d'eux (les enfants) des êtres plats, sans noblesse, misanthropes, les rend impropres à la vie sociale. »**²

Trop laxiste, trop féminine, elle respecterait certains aspects de la méthode socratique mais se heurterait à la tendance animale de l'enfant à vivre dans le désordre et le dérèglement : **« La mollesse rend le caractère des enfants difficile et irritable, sujet à de violents mouvements d'humeur pour de faibles motifs. »**

La synthèse est impossible tant que Platon ne possède pas une représentation plus optimiste de l'enfant, au moins une image de l'enfant comme sujet. En l'absence de ce fondement psychologique, il en reste à un ensemble hétérogène de conseils éducatifs pessimistes et de finalités ambitieuses.

On conclura sur cette appréciation animalisée de l'enfant en rappelant qu'elle est loin d'avoir disparu. Notre époque, si prompte à rappeler qu'elle a accordé des droits aux enfants, qu'elle leur consacre des sciences entières et des efforts importants, qu'elle les a reconnus comme des personnes, n'en est pas moins utilisatrice de la représentation de *l'enfant-animal*, notamment pour fustiger les désordres sociaux causés par les enfants et les « jeunes ». Par exemple, lorsqu'il s'agit de parler de la délinquance juvénile et de la violence en milieu scolaire, ou encore des « jeunes des banlieues », les images animalisées ne sont pas toujours absentes des discours. L'opinion vit toujours dans l'angoisse du retour de *l'enfant sauvage*, de hordes gouvernées par la seule loi de la jungle ou la logique clanique. L'enfant – surtout celui qui dérange – est jugé porteur de la *bête humaine*, de la barbarie des origines ; c'est l'avis de Comte-Sponville lorsqu'il analyse la violence des jeunes : **« La violence des enfants n'est pas une aberration, une monstruosité, une exception : elle est la règle de la nature, de la vie, de la pulsion. »**³ Les banlieues, les bas quartiers sont peu ou prou perçus comme des antichambres de la jungle, abritant des « *sauvageons* » mi-enfants mi-bêtes (le mot est de Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation) ; alors que la ville civilisée, celle où l'on vote les crédits de guerre et où l'on décide de la mort ou de l'exclusion des autres, est le parangon de la civilité et de l'humanité. Tout cela n'est guère original...

¹ Platon : *Les Lois* ; livre septième, 798

² Platon : *Les Lois* ; livre septième, 791

³ André Comte-Sponville : article dans *L'Événement du Jeudi* du 2 XII 1993

4) L'enfance-manque

On l'a vu, les grandes philosophies du sujet fondant une nouvelle époque philosophique en Occident – Descartes, Kant – ont eu du mal à se défaire d'une approche dépréciant l'enfance. Il est ainsi même chez des auteurs ayant ouvert avec générosité le chantier de la question éducative, entre autres dans le mouvement des *Lumières* : on sait par exemple le rayonnement de l'œuvre de Condorcet en ce domaine. Passionné par la question de *l'instruction publique*, il n'hésite pas à en faire le socle sur lequel la République doit s'édifier et se perpétuer. **« Epuisez toutes les combinaisons possibles pour assurer la liberté ; si elles n'embrassent pas un moyen d'éclairer la masse des citoyens, tous vos efforts seront inutiles. »**¹

Ce souci humaniste d'instruction pour le peuple, hommes et femmes placés à égalité sur ce point, innerve toute la pensée et l'action de Condorcet en ce domaine, avec comme il se doit une ouverture politique évidente à l'époque où il rédige les *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique* (1792), le *Rapport sur l'Instruction Publique* (1792) et le manuel qui en est l'application didactique (1794). **« C'est l'ignorance de ses droits qui a retenu si longtemps l'homme dans les fers. »**² écrit-il dans la droite et claire lignée de la *Philosophie des Lumières*. On peut même dire que Condorcet va plus loin que Kant en ce domaine, puisqu'il pense clairement l'Ecole comme institution publique, réclamant que la République soit l'institutrice du peuple non dans un but totalitaire d'éducation conformisante, mais au service de la liberté individuelle, de l'autonomie rationnelle. Il faut donc une Ecole-organe public, car il faut instruire pour libérer. **« L'inégalité d'instruction est une des principales sources de tyrannie. »**³

De plus Condorcet n'envisage pas l'instruction comme une transmission autoritaire et homogène de savoir, dans lequel l'élève serait un simple récipient docile et attentif, dont on espère une bonne mémoire et des comportements soumis. Sans aller jusqu'à en faire un précurseur des pédagogies actives ou non-directives ce qu'il n'est nullement, on remarquera quand même la pertinence novatrice de certains de ses conseils *didactiques* (on pourrait dire *pédagogiques* mais il n'utilise pas ce mot) : par exemple, selon lui, dans le domaine de la morale il ne faut pas enseigner à l'enfant des maximes toutes faites, mais lui donner à réfléchir sur ses propres actes et sentiments. Plus généralement, Condorcet semble déjà avoir compris ce point vélique de toute pédagogie : si le maître doit bien enseigner, seul l'élève apprend, seul l'élève peut s'instruire lui-même.

Autre thème très proche des principes pédagogiques actuels : le passage d'une conception mécanique et purement restitutive de la mémoire à une approche insistant sur la mémorisation active et la *métacognition* : **« On n'exercera pas les enfants à apprendre beaucoup de mémoire, mais on leur fera rendre compte de l'histoire, de la description qu'ils viennent de lire, du sens d'un mot qu'ils viennent d'écrire, et par là ils apprendront à retenir les idées, ce qui vaut mieux que de répéter les mots. »**⁴

L'on peut ajouter à ces éléments la volonté de Condorcet de voir les parents eux-mêmes sensibilisés aux questions de l'instruction et impliqués dans une réflexion sur le sens de

¹ Condorcet : *IV^e Mémoire sur l'instruction publique*

² Condorcet : *I^{er} Mémoire sur l'instruction publique*

³ Condorcet : *I^{er} Mémoire sur l'instruction publique*

⁴ Condorcet : *II^e Mémoire sur l'Instruction Publique*

leur mission éducative : « On peut placer l'ignorance des parents et leurs préjugés au nombre des causes qui dégradent l'espèce humaine. »¹

Pourtant, en dépit de la nature profondément humaniste de son œuvre, le marquis reste enfermé dans une image de l'enfance peu avenante : sans aller jusqu'aux pires calomnies, il définit lui aussi l'enfance de façon négative, par ses manques : « Il faut suppléer à l'inintelligence des enfants. »² L'enfant, donc, est « inintelligent » ; il a l'âme « faible » et est lui-même le jouet de l'éducation qu'il reçoit : en effet, les enfants « seront ce que leurs parents voudront qu'ils soient. »³ On rencontre ici le paradoxe d'un souci éducatif trop fort : il valorise le cas de l'enfant en braquant le projecteur sur l'instruction à lui apporter, mais il affirme en corollaire que l'éducation et l'instruction peuvent tout, que l'enfant n'est que le *produit* de ce que les éducateurs lui apportent. Autre version de cette approche : puisque l'enfant est faible et malléable, l'éducation est chose importante et doit viser à le « fortifier ». (Condorcet utilise plusieurs fois ce verbe dans ses Mémoires sur l'Instruction Publique, notamment lorsqu'il donne à l'instruction la tâche de « fortifier la raison »).

Si l'on change d'époque, on retrouve souvent un modèle proche ou aggravé : l'enfance est fréquemment représentée sous les traits d'une *infirmité passagère* ou d'une *animalité résiduelle* dont l'individu doit se délivrer par la pratique de la raison, en accédant à l'âge de raison, aux *dents de sagesse*, à la *maturité* intellectuelle et affective, et autres stigmates d'un accomplissement réussi. Nous savons et l'enfant ne sait pas, nous nous contrôlons et l'enfant ne se contrôle pas, nous sommes socialisés et l'enfant ne l'est pas entièrement, nous sommes responsables et l'enfant ne l'est pas. Toute une série d'oppositions se dessine sur ce modèle de la *privation* : l'enfance est un manque, une privation de certaines capacités.

Il est clair ici que la vision est rétrospective : c'est en fonction de ce que l'adulte détient ou croit détenir que nous considérons à rebours l'enfant comme un être en manque, en souffrance ; comme si on reprochait à un nouveau-né de ne pas être déjà adulte, et d'être de ce fait défectueux, alors qu'en principe, sauf pathologie toujours possible, il détient tout ce qu'il convient d'avoir à son âge. Il n'est ni infirme ni animal ni démuné. Il est même très riche de possibilités. N'a-t-il pas devant lui le trésor inestimable de l'avenir et en lui l'élixir de jouvence du dynamisme physique et psychique ?

Autre façon de présenter cette opposition, dont nous constatons progressivement qu'elle est typique de l'adulto-centrisme : l'adulte est sérieux, grave, capable de peser ses décisions, alors que l'enfance, c'est la *légèreté*, la volatilité, la labilité, l'évanescence. L'enfance, c'est du vent, des paroles qui s'envolent, du babil, du caquetage, des promesses non tenues, une tête sans cervelle qui oublie conseils et leçons ; l'âge adulte, c'est l'âge de la *pesanteur* positive, l'époque où l'on a *du plomb dans la tête* et du lest pour voyager en demeurant ferme sur sa direction, l'état fiable où l'on a *les pieds sur terre*. L'enfance c'est la *dispersion*, l'âge adulte c'est la *concentration*. Au monde tourbillonnant de l'enfance courant d'air fait ainsi face le monde arrimé et stabilisé des adultes, ce qui permet souvent de dire que les « amis de l'Ordre » sont plus mûrs que les révolutionnaires immatures et inconséquents. Bref, *l'enfance est une errance ne produisant qu'une stagnation, l'âge adulte est une stabilité d'où naît un progrès* : telle est cette vision très ordinaire du rapport enfant-adulte.

¹ Condorcet : III^e Mémoire sur l'Instruction Publique

² Condorcet : I^{er} Mémoire sur l'Instruction Publique

³ Condorcet : II^e Mémoire sur l'Instruction Publique

Cette vision péjorative de l'enfance, relativement ébranlée à la suite de Rousseau par les XIX^e et XX^e siècles, traverse toute l'histoire des idées en Occident. N'a-t-on pas souvent conseillé aux hommes de ne pas se comporter en enfants ? N'a-t-on pas reproché aux hommes ayant failli de n'être que des enfants irresponsables et inconséquents ? Le stoïcien Sénèque se moquait déjà, au I^{er} siècle après J-C, de la colère des enfants qui « **lorsqu'ils sont tombés, veulent battre la terre et ne savent pas contre quoi ils sont en colère mais seulement qu'ils le sont** ». ¹ A l'enfance ignorante, colérique, faible et incontrôlée s'oppose ici le modèle du sage stoïcien, adulte pleinement maître de lui et animé d'une grande force de caractère : « **Ce sont les bébés, les vieillards, les malades, qui sont les plus irascibles.** » ² Cet amalgame entre enfance, sénilité et maladie est un bon exemple d'une attitude récurrente qui voit en l'enfance un état d'affaiblissement dont il faut s'empresse de guérir, tout en sachant que le temps biologique nous ramènera tôt ou tard vers lui ; la vieillesse étant alors appréhendée comme une période de déclin où, selon l'expression usuelle, nous *retomberons* en enfance. Cette chute dans l'enfance du *gâtisme* rappelle que l'enfant est bien inférieur à l'adulte.

Que ce soit vrai sur bien des points, cela est incontestable ; mais que cette infériorité soit la seule dimension de l'enfance, cela est évidemment tout à fait autre chose ; et c'est rendre justice à l'enfance que de vouloir la délivrer de ce stéréotype entièrement négatif. En effet, selon cette vision des âges de la vie, une vieillesse ratée est une vieillesse qui renvoie l'individu vers l'enfance, alors qu'un soir de la vie réussi permet l'accession à la sagesse et à l'expérience, sans perte des facultés mentales, sans régression vers un état de faiblesse, de dépendance et de *gâtisme* semblables à celui du nourrisson. L'absence de dents, la perte de mémoire, le recul de l'indépendance motrice, le retour des caprices et de l'incontinence sont présentés comme les signes de la parenté entre les tout-petits et les seniors. Est-ce là rendre justice aux deux catégories ?

Mais attardons-nous encore quelques instants sur la schématique stoïcienne, qui repose sur une claire opposition entre la sagesse-maturité et l'enfance-inconscience. Sénèque, en s'adressant à son *disciple* dans ce véritable manuel pédagogique de philosophie que constituent les *Lettres à Lucilius*, affirme clairement que l'enfance de l'âme est un état d'insuffisance dont le jeune homme doit sortir aussi promptement que possible. Alors s'ensuivront des joies et une sagesse d'un niveau bien supérieur. « **Attends-toi à une joie plus importante lorsque tu auras dépouillé ton âme d'enfant et que la philosophie t'aura inscrit au rang des hommes. Jusque-là, en effet, subsiste non pas l'enfance, mais, ce qui est plus grave, un infantilisme ; et, bien entendu, c'est pire, du fait que nous possédons l'autorité des vieillards, les défauts des enfants, et pas seulement des enfants, mais des tout-petits : les premiers s'effraient de petites choses, les seconds de choses fausses, nous, des deux à la fois.** » ³

Ce passage est très intéressant pour plusieurs raisons ; d'abord il illustre avec éloquence le discrédit de l'enfance dans la vision stoïcienne de l'humanité ; ensuite il utilise le concept d'*infantilisme* pour repérer en l'adulte une tendance à *demeurer spirituellement enfant* (au mauvais sens de cette expression) alors même que biologiquement parlant il a dépassé le premier âge de la vie. Certes, Sénèque fait ici encore un usage péjoratif de l'image de l'enfance, mais nous aurons à revenir sur cette intuition capitale : les défauts de l'adulte

¹ Sénèque : *De ira* ; Arlès p. 24

² Sénèque : *De ira* ; Arlès p. 38

³ Sénèque : *Lettres à Lucilius*, lettre IV

émanent d'une mauvaise gestion de son enfance, qui finit par former en lui un abcès qui provoque l'infantilisme. Cet axe de réflexion sera abondamment exploré dans la suite du présent ouvrage, avec cette double nuance : primo nous appellerons *l'infantilité* le résultat de ce *pourrissement* de l'enfance ; secundo nous essaierons de dégager les traits d'une survivance plus positive de l'enfance en l'adulte.

Pour Sénèque, en tout cas, l'adulte doit se garder de se comporter comme un enfant, et une bonne part des conseils adressés aux apprentis philosophes rappellent cet impératif de rupture avec l'enfance. « **Compte tes années, et tu auras honte de vouloir les mêmes choses que tu voulais, enfant, de te procurer les mêmes choses.** »¹

Les plaisirs désordonnés, les satisfactions capricieuses, les petits bonheurs instables, tout cela n'est pas digne de l'adulte, qui doit viser le souverain bien, une sérénité durable, et non continuer à se complaire dans des enfantillages. Même type d'attitude concernant ce qu'il faut cesser de craindre : essentiellement la mort. Un adulte qui n'aurait pas appris à mourir, selon la formule consacrée, en serait réduit à une attitude infantile faite de crainte et de superstition. « **Prends qui tu veux, un jeune homme, un vieillard, un homme d'âge moyen, tu les trouveras également craintifs devant la mort, également ignorants devant la vie. Personne n'a rien de fait ; nous avons, en effet, différé nos affaires dans l'avenir. Rien ne me réjouit plus dans cette phrase que ce reproche d'enfance fait aux vieillards !** »²

Il est à remarquer que Sénèque commente ici pour son disciple un aphorisme d'Epicure : « **Il n'est personne qui ne sorte de la vie comme s'il venait d'y entrer** ». Nous ne devons pas nous étonner de cette parenté d'analyse entre les Stoïciens et Epicure : tous ont en tête une même image méprisante à l'égard de l'enfance, et surtout à l'égard des adultes qui se comportent en enfants. Sénèque ajoute cependant dans la même lettre que la phrase d'Epicure est partiellement fautive, car il trouve que nous sortons de la vie pires que nous y sommes entrés : « **Nous mourons plus mauvais que nous sommes nés.** » Il en déduit une conclusion qui atténue un peu la condescendance manifestée à l'égard de l'enfance : « **On a appris la sagesse si l'on meurt aussi dénué de soucis qu'en naissant.** »³

Face à la mort, l'âme du sage doit donc faire preuve d'une sérénité qui s'apparente, par certains côtés, à cette image d'insouciance heureuse que les adultes attribuent parfois au nouveau-né. Image qui, pour être moins péjorative que le schéma de l'enfance-privation, n'en est pas moins une distorsion importante de la vérité de l'enfance.

Il est vrai que la perception de l'enfance par les adultes est souvent adossée à ces deux stéréotypes complémentaires : *l'enfance-infirmité* et *l'enfance-innocence*. Bien sûr, dit le premier, l'enfant est inaccompli, inférieur, passif, gouverné en désordre par ses passions et ses caprices ; mais, répond le second, il est encore innocent, il est si mignon, si doux et attendrissant. Synthèse non moins stéréotypée de ces deux approches : il est ignorant mais pur. On trouve ce duo chez Sénèque, ce qui n'est guère surprenant, avec par exemple cette affirmation attendrie : « **L'adolescence porte plus de fruits, chez les enfants, mais leur premier âge a plus de douceur.** »⁴ Nous aurons souvent l'occasion plus loin de revenir

¹ Sénèque : *Lettres à Lucilius* ; lettre XXVII

² Sénèque : *Lettres à Lucilius* ; lettre XXII

³ Sénèque : *Lettres à Lucilius* ; lettre XXII

⁴ Sénèque : *Lettres à Lucilius* ; lettre IX

sur ce jeu autour de l'enfance entre les images fallacieuses de l'infériorité et de l'innocence.

Rappelons pour finir que le christianisme a également – et largement – fait usage de cette image dépréciative de l'enfance ; ainsi pour parler des saints, voire de Jésus, les références scripturaires indiquent souvent qu'ils ont manifesté leur caractère élu de manière très précoce, soit en refusant de s'adonner aux jeux et occupations des autres enfants de leur âge, soit en se tournant vers des sujets et des propos « sérieux ». Avant que ne soit réhabilitée l'image de l'enfance « ordinaire » du Christ, celui-ci est toujours vu comme un *déjà-adulte* ; de même certains saints refusent très tôt de téter, nous dit-on ; c'est le cas du futur Saint Nicolas, qui décide d'emblée de ne prendre le sein que deux fois par semaine. En règle générale, l'élu doit d'ailleurs montrer d'entrée qu'il n'est pas un enfant, en tous cas pas un enfant comme les autres, et qu'il opte pour la famille spirituelle au détriment de la famille biologique.

S'il y a bien dans le christianisme une enfance sacrée, dont l'innocence privilégiée est représentée par *l'agneau de Dieu*, il y a aussi cette approche péjorative d'une enfance peccamineuse et indigne des Saints.

5) Les grands enfants de l'imagerie colonialiste

Une vision péjorative de l'enfance n'est pas propre au stoïcisme ou au christianisme ; Epicure lui-même voit en l'être humain un être facilement craintif et superstitieux, soumis de ce fait à des croyances qui jettent le trouble dans son âme et dans sa vie, finissant de ce fait par le détourner de la sérénité propice au bonheur. Lorsqu'il donne son quadruple remède pour délivrer l'humain de ses troubles, le philosophe de Samos semble tenter de rassurer des enfants qui ont peur des ombres du soir, du bruit de l'orage ou des récits d'ogres et de loups sanguinaires. **« Les Dieux ne sont pas à craindre ; la mort n'est pas à craindre ; on peut atteindre le bonheur ; on peut supprimer la douleur. »**¹

On ne dit pas mieux comment l'image de l'enfant ignorant et craintif inspire la vision que la philosophie épicurienne se fait de l'état de trouble dans l'âme humaine. Pour Epicure, le non-sage est comme un enfant apeuré et soumis à des terreurs irrationnelles, dont une réflexion instaurée par la raison peut le purger. D'ailleurs il est un principe constant, à de rares exceptions près, dans la philosophie occidentale : bâtir une distinction tranchée entre la sérénité lucide et ferme de l'adulte (le sage) et l'inconscience instable et sans fondement de l'enfant (le non-sage). Dès ses origines, la philosophie est constituée sur le rapport maître-élève, sage-disciple, dont nous dirons qu'il doit beaucoup au stéréotype adulte-enfant. De plus le principe fondateur de toute autorité philosophique - la raison - est invoqué pour légitimer la relation inégalitaire du maître et de l'élève, celui-là sachant penser comme il convient, alors que celui-ci ne le sait pas.

Le fait que la femme ait souvent été rejetée du côté des enfants confirme l'usage récurrent d'une image péjorative de l'enfance. Dans un univers d'hommes adultes, la femme et l'enfant sont des inférieurs qui se ressemblent par leur dépendance, leur faiblesse physique et intellectuelle, leur humanité moindre. Il va de soi que la vérité de la féminité, pas plus que celle de l'enfance, ne saurait se confondre avec cette réduction. Cette dernière exprime même toute l'infantilité de l'attitude patriarcale (aujourd'hui on dirait *machiste*), dont l'obstination dans le simplisme nous fait dire que l'infantile est bien celui qui croit à l'infantilité de l'autre. Et que le plus *enfant* (au sens péjoratif du terme) des deux n'est pas celui que l'on croit, mais bien celui qui par souci primaire d'auto-justification, pour se rassurer sur sa propre valeur, pour asseoir un pouvoir qui est par nature infantile - justement - fabrique des stéréotypes servant à stigmatiser la femme, l'enfant, deux êtres différents qu'il convient de tenir à distance et de déprécier pour mieux justifier sa propre prétendue supériorité.

Cet enfermement de l'enfant et de la femme dans des catégories marquées du sceau de l'infériorité nous semble être un signe évident d'infantilité ; il suffit pour s'en convaincre de relire certaines pages célèbres de la littérature et de la philosophie. Point n'est besoin ici de fournir encore des preuves, tant les faits sont évidents. Citons toutefois le recours à une fausse étymologie latine à l'époque médiévale : comme l'enfant, la femme aurait l'âme molle ; « c'est pourquoi » *mulier* viendrait de *molis aer* (air amolli)... Sur un même plan faussement étymologique, le chirurgien Henri de Mondeville professait au XIV^e siècle que **« fileta (cautère) est comme fille parce que la cautère donne beaucoup de soucis pendant longtemps.**

¹ Epicure : *Lettre à Ménécée*

Aristote est un de ceux qui ont le plus clairement avoué ce classement de l'enfance et de la féminité dans la catégorie des êtres imparfaits ; pour lui la femelle est un mâle manqué, comme l'enfant est adulte inachevé... « **La femelle est comme un mâle mutilé.** »¹

On peut également se reporter à l'ouvrage caricatural intitulé *Sur l'imbécillité physiologique de la femme*, de Julius Moebius. Dans ce best-seller misogyne de 1900, on peut lire ceci : « **Comparé à celui de l'homme, le comportement de la femme paraît pathologique comme celui des nègres comparé à celui des Européens.** »² L'adulto-centrisme, l'ethno-centrisme et le mâle-centrisme semblent bien relever d'un même mal qui porte le nom d'*infantilité*...

La littérature et l'imagerie colonialistes, qui viennent d'être évoquées, forment un autre domaine ayant utilisé cette image péjorative et simpliste de l'enfance pour dénigrer l'Autre et renforcer par contrecoup la vision positive que le colonisateur a de lui-même. Selon ce procédé, les indigènes d'Afrique ou d'ailleurs sont présentés comme de *grands enfants*. Les protestations de Claude Lévi-Strauss - « **En vérité il n'existe pas de peuples enfants ; tous sont adultes** »³ - n'y font rien : le *primitif* est vu dans les clichés racistes comme un être doué d'une mentalité enfantine voire infantile, attaché à des babioles et des futilités, superstitieux et craintif, s'amusant d'un rien, et, dans le fond facilement débonnaire pour peu que le Blanc sache *l'apprivoiser*.

La mentalité primitive, ouvrage symptomatique de Lévy-Brühl, caractérise par exemple la pensée des *primitifs* comme enfantine, c'est-à-dire prélogique, animiste, syncrétique, inapte à l'usage des principes élémentaires de la rationalité (tiers exclu, identité, non-contradiction), vouée à la séduction des images et au pouvoir irrationnel des mythes magiques, encline à subir des terreurs infantiles face à des phénomènes naturels ou humains. Très souvent, par une analogie au mouvement inverse, la tendance du très jeune enfant à animer les choses autour de lui (« *elle est méchante la table* », etc...) est comparée par les psychologues, en vertu d'un stéréotype s'imposant plus ou moins consciemment, aux cultes animistes africains.

Une claire série d'oppositions scelle cette approche inéquitable : le *Blanc-adulte* a une religion, le *sauvage-enfant* a des superstitions ; le Blanc se gouverne par des lois, le sauvage va au hasard de ses caprices et de ses coutumes primitives ; le Blanc est rationnel, le sauvage ne l'est pas ; le Blanc écrit une langue, le sauvage parle un charabia, un baragouin, du *petit-nègre*... N'allons pas plus loin dans cette étude de la *doxa* colonialiste, qui se résume, pour ce qui nous intéresse ici, de la triste façon suivante : l'infériorité du sauvage par rapport au Blanc réside dans son caractère peu évolué : il est un enfant, un *balbutiement* de l'humain, c'est-à-dire qu'il est moins bien, moins réussi, moins accompli qu'un adulte.

Bien des ethnologues ont pourtant rappelé que l'on ne pouvait ainsi opposer une mentalité primitive et une mentalité rationnelle plus développée. Lévy-Brühl lui-même l'a partiellement admis dans un ouvrage posthume.⁴ En effet, l'unité de l'esprit humain impose à chaque humain une démarche logique de classification, d'oppositions, de distinction. Tout humain classe et ordonne le réel selon des catégories qui sont propres à sa culture, tout humain est donc rationnel à sa façon, le modèle intellectuel mathématisé de l'Occident n'étant qu'une des possibilités qui se présentent à l'humanité pour ordonner son intellect. Ces remarques fort humanistes pourraient d'ailleurs être condensées en une

¹ Aristote : *De la génération des animaux*, II, 3, Les Belles Lettres 1961 p 62

² Julius Moebius : *Sur l'imbécillité physiologique de la femme*

³ Lévi-Strauss : *Race et histoire*

⁴ *Les carnets de Lucien Lévy-Brühl*, 1949

formule d'aspect tautologique (mais les meilleures de nos vérités sont ainsi faites) : *un humain est un humain*, ou, pour parler comme Montaigne « **chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition** »¹,

Bien entendu, Lévy-Brühl n'a pas été le seul représentant de ce courant voulant « naturaliser » la domination colonialiste en catégorisant le colonisé selon des critères psychologiques simplificateurs. On pourrait citer bien des exemples de cette attitude : voir le court florilège suivant :

- S. Biesheuvel affirme sans crainte : « **Alphabétisés ou non, [les Africains] ont du mal à interpréter le matériel graphique ; ils ne parviennent pas à transcender la forme synthétique d'une Gestalt perceptive, à élaborer des concepts et à distinguer les diverses parties d'un tout .** »² Qu'en termes savants ces sottises-là sont dites !
- A. Jensen associe carrément les différences constatées dans les tests d'intelligence et des données qu'il juge « héréditaires ».³
- De même, J.C. Carothers énonce doctement que ces pauvres Africains ne peuvent saisir les relations spatiales car « **leur monde n'est pas constitué de relations spatiales mais peuplé d'esprits.** »⁴
- La palme revient peut-être à G. Van der Leeuw : « **Sous beaucoup de rapports l'enfant est aussi primitif que le primitif.** »⁵

Sur le même domaine, mais avec une approche conceptuelle évidemment différente, Freud lui-même a fait un usage peut-être abusif de cette comparaison. Pour lui, les formes successives du comportement et de la vie psychique de l'enfant rappelleraient les formes ancestrales de la pensée dans l'humanité ; ceci voudrait également pour les situations de régression chez l'adulte : « **Les jeux imaginatifs, les contes, les rêves de l'adulte, certaines de ses créations esthétiques seraient un retour à la forme mythique sous laquelle s'exprimaient les plus anciennes civilisations, et qu'utiliseraient aujourd'hui des désirs réprimés par la nôtre pour se manifester tout en se dissimulant.** » commente Wallon à propos des hypothèses du père de la psychanalyse.⁶

On perçoit ici toute l'importance du concept freudien de *régression*, que nous rencontrerons plus longuement dans le chapitre 2 de cette étude. En l'enfant survivrait l'archaïque racine sauvage de notre culture...

En apparence, Henri Wallon ne succombe pas à ce travers : pour lui, « **Le parallélisme onto-phylogénétique, sur le plan de la psychogenèse, est invraisemblable. Entre l'enfant et le primitif, la distinction est nette. L'un est en présence de techniques qu'il ne sait pas encore utiliser ; pour l'autre elles font défaut. Ne pas confondre le niveau de la logique avec la puissance de la pensée.** »⁷ Autrement dit : il faut comparer ce qui

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre III chapitre II *Du repentir* ; PUF 1992 p. 805

² S. Biesheuvel : *The development of African abilities* (1967) ; cette référence, ainsi que les deux suivantes, ont été fournies par Martine Abdallah-Preteceille dans son ouvrage *Quelle école pour quelle intégration ?* ; Hachette éducation 1992 p.88

³ voir *An experimental analysis of learning abilities in culturally disadvantaged children* Berkeley 1970

⁴ *The African mind* ; 1970

⁵ G. Van der Leeuw : *L'homme primitif et la religion* ; PUF, 1940 ; Introduction

⁶ Henri Wallon : *L'évolution psychologique de l'enfant* , I, 3

⁷ Henri Wallon : *L'évolution psychologique de l'enfant* , I, 3

est comparable, or l'enfant et le primitif, ne vivant pas dans le même monde ou/et à la même époque, ne peuvent être comparés.

Toutefois, en dépit de la richesse de ses travaux sur le psychisme infantin, en dépit de ses vues favorables à l'enfant et à l'éducation, sans oublier son patient intérêt pour les enfants en difficulté de comportement, dans quelques pages Henri Wallon lui-même se comporte comme s'il n'avait pas totalement échappé à l'arnalgame entre pensée enfantine et pensée des individus dans les « **civilisations dites primitives** », comme il les désigne. Il est frappant de constater cette parenté dans *Les origines de la pensée chez l'enfant*. En se livrant à une substitution – certes partiellement illicite – du « primitif » à l'enfant, on obtiendrait un texte similaire aux absurdes réquisitoires colonialistes. Entendons-nous bien : il ne s'agit ici ni de dénigrer les travaux de Wallon, ni même de le ranger dans la rubrique des ethnocentristes (il fut anti-colonialiste), mais de remarquer la prégnance de certaines représentations chez les adultes.

En vertu de celles-ci, Wallon glisse parfois vers une comparaison entre l'ontogenèse et la phylogenèse psychologiques : « **L'enfant peut rétrograder à certains niveaux. Il y a des étapes qui répondent au progrès de ses aptitudes intellectuelles comme elles ont répondu dans l'histoire de la pensée à celui de l'instrument intellectuel. Entre la représentation volutariste et magique du monde qui s'observe dans les civilisations dites primitives et celle qui s'exprime par les lois impersonnelles et nécessaires de la physique moderne, il a fallu une élaboration idéologique. On peut voir l'explication régresser vers des modes infantiles ou mythiques. La raison peut être ainsi ravalée jusqu'aux formes les plus élémentaires de la sensibilité immédiate et personnelle.** »¹

Ainsi, en décrivant les tout débuts de l'intelligence verbale et discursive – de 6 à 8 ou 9 ans – Wallon y constate de très nombreuses imperfections ; dans *Les origines de la pensée chez l'enfant*, on peut dresser la liste suivante :

« **Discontinuité de la pensée, impuissance à conserver longtemps une certaine accommodation mentale, rapide épuisement des actes psychiques, incontinence des réflexes d'attention, instabilité, inertie intellectuelle, incohérences et contradictions, absurdité d'ensemble, caractère elliptique de la pensée, syncrétisme, confusions, inaptitude intégrative, structures élémentaires (par couples et non par séries), indétermination, condensation et morcellement, anthropomorphisme, absence de plans distincts dans la pensée, instrumentalisme, providentialisme, magisme, simplicité de l'idéation, inventions fabulatoires, fluctuation des significations, incohérences des représentations, insuffisance d'organisation mentale, absence de pouvoir discriminatif, impuissance d'organisation, fragilité et labilité, faible pouvoir différenciateur, digressions, tautologie, autosuggestion, désordre et décousu des idées, extravagance, phénoménisme (repli de la causalité sur la simple description, qui ramène l'explication causale à un simple procès-verbal d'existence), dispersion de l'objet, confusion entre effets et qualités...** » : impossible de tout citer dans cet inventaire accablant, qui a été établi à partir des réponses des enfants d'une école de Boulogne-Billancourt à des questions sur la nature du vent, de la pluie, du soleil, etc... On voit le rapprochement possible avec la mentalité des primitifs.

Certes, Wallon ne va pas jusqu'à cette confusion, mais il lui arrive de citer Lévy-Brühl et sa définition de la pensée syncrétique.² Même tentation chez Piaget, qui rapproche la

¹ Henri Wallon : *Les origines de la pensée chez l'enfant* : conclusion

² voir par exemple : *L'évolution psychologique de l'enfant* , II, 12

mentalité primitive décrite par Lévy-Brühl et la mentalité égocentrique de l'enfant de 3 à 7 ans. ¹

Une chose est sûre : l'ambiguïté demeure. Même dans le domaine à vocation scientifique de la psychologie de l'enfant, la frontière entre l'enfant et le « primitif » est parfois franchie, ne serait-ce qu'inconsciemment, par les adultes.

Evidemment, les esprits dits « littéraires », en règle générale, prennent encore moins de gants, à l'image de Pagnol : « **Je crois que l'homme est naturellement cruel : les enfants et les sauvages en font la preuve chaque jour.** » ²

Ainsi la condescendance demeure : c'est parce qu'il est un enfant que le *sauvage* est inférieur et qu'il faut l'éduquer, le civiliser, le dresser, l'appivoiser, le faire grandir sous l'ombre protectrice du grand frère Blanc. Gide, en dépit des ambiguïtés de sa vision de l'Afrique, répond d'une formule cinglante : « **Moins le blanc est intelligent, plus le noir lui paraît bête.** » ³

Ceci dit, le même Gide désespère de ses efforts de pédagogue, en reprochant à l'enfant la légèreté de son esprit : « **Tout est discontinu en lui.** » écrit-il dans son *Journal*. ⁴

¹ Piaget : Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, 1924

² Pagnol : La gloire de mon père

³ André Gide : Voyage au Congo ; chapitre I ; Folio Gallimard 1995 p. 27

⁴ André Gide : Journal ; La Pléiade p. 425

6) L'enfant, un être faible, une nature molle

L'on peut multiplier ainsi les exemples de cette dévalorisation de l'enfance. Même Montaigne, bien qu'il recommande à l'éducation de ne pas oublier de donner une place propre à l'enfance, et qu'il propose des éléments de pédagogie et d'éducation fort novateurs, déplore que le « commerce » avec les enfants soit si déséquilibré et peu profitable, du fait de l'infériorité des enfants.

Pourtant il reconnaît que l'éducation est un problème ardu et important pour la société des humains : « **La plus grande difficulté et importante de l'humaine science semble estre en cet endroit où il se traite de la nourriture et institution des enfans.** »¹. Mais, à trop insister sur l'enjeu éducatif et sur les méthodes aptes à une bonne éducation, Montaigne méconnaît lui aussi la vérité de l'enfance, qu'il ne voit qu'à travers le filtre péjoratif habituel ; ainsi lorsqu'il évoque les « **natures plus faibles** », il précise qu'il s'agit « **des femmes, des enfans, et du vulgaire** »². Ces natures sont molles, enclines à la sensiblerie et à la compassion, vulnérables aux larmes et aux prières, à la différence des âmes fortes et adultes, imitées des sages stoïciens - nous y revenons - qui ne se rendent qu'« **à la seule reverence de la sainte image de la vertu** ».

Ainsi le Montaigne des premières versions des *Essais* est-il, à l'imitation des Stoïciens, versé dans un jugement condamnant l'enfance pour ses défauts : la *mollesse*, l'inconstance, la soumission aux sentiments, la fragilité devant les suggestions de l'imagination, etc... « **Les enfans ont peur de leurs amis mesmes quand ils les voyent masquez.** »³ C'est cette fragilité, cette crédulité et cette malléabilité de l'enfant qui font d'ailleurs que l'éducation doit être un souci essentiel. Dans cet âge de la vie où tous les défauts et les mauvaises habitudes intellectuelles peuvent se développer, il faudrait que le corps social n'abandonne pas le sort des enfants à des nourrices incompetentes. « **Je trouve que nos plus grands vices prennent leur ply de nostre plus tendre enfance, et que nostre principal gouvernement est entre les mains des nourrices. C'est passetemps aux meres de veoir un enfant tordre le col à un poulet, et s'esbatre à blesser un chien et un chat... Ce sont pourtant les vraies semences et racines de la cruauté, de la tyrannie, de la trahyson.** »⁴

On le voit : selon Montaigne l'enfance, c'est d'abord la *mollesse*, la *fragilité*, la *malléabilité*, un milieu *influencable* et dépendant de ses proches, une période pendant laquelle des vices peuvent s'implanter en l'individu. C'est l'image de l'*enfant-amorphe*. Cette mollesse informe doit être combattue par l'éducation, qui est pensée comme un *affermissent* de l'enfant : « **Ostez-lui toute mollesse et delicatesse au vestir et coucher, au manger et au boire ; accoustumez le à tout.** »⁵

C'est pourquoi il convient d'accorder à l'éducation toute la place qui lui revient, et ce dès la première enfance. « **Il faut noter que les jeux des enfans ne sont pas jeux, et les faut juger en eux comme leurs plus serieuses actions.** » reprend Montaigne.⁶ L'enfance,

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre I chapitre XXVI *De l'institution des enfans* , PUF 1992 p 149 . La *nourriture* et l'*institution* dont il s'agit ici sont synonymes d'éducation.

² Montaigne : *Les Essais* ; livre I chapitre premier *Par divers moyens on arrive à pareille fin* , PUF 1992 p 9

³ Montaigne : *Les Essais* ; livre I chapitre XX *Que philosopher c'est apprendre à mourir* , PUF 1992 p 96

⁴ Montaigne : *Les Essais* ; livre I chapitre XXIII *De la coustume et de ne changer aisément une loy receüe* , PUF 1992 p 110

⁵ Montaigne : *Les Essais* ; livre I chapitre XXVI *De l'institution des enfans* , PUF 1992 p 165

⁶ Montaigne : *Les Essais* ; livre I chapitre XXIII *De la coustume et de ne changer aisément une loy receüe* , PUF 1992 p 110

selon le maire de Bordeaux, c'est sérieux, c'est d'autant plus sérieux que l'enfant est bien peu de choses, et que si l'on n'y prête pas attention, de mauvaises racines trouveraient facilement un terreau favorable dans une telle nature vierge et incapable de se défendre par ses propres moyens. A partir de considérations négatives sur l'enfance, Montaigne a donc le mérite de bâtir une théorie de l'éducation, dont les principes pédagogiques sont d'ailleurs fort respectueux de la personne enfantine, comme nous le verrons plus loin. Toutefois il ne dépasse pas ce pédagogisme et ne rend pas à l'enfance sa vérité ; jamais on ne le voit vraiment à l'écoute de l'enfant.

Quand il aborde le sujet des relations adulte-enfant, il s'en tient à des considérations générales sur l'impossibilité d'un tel « commerce », à cause de la trop grande « **disparité** » entre pères et enfants, par exemple. Toute communication étant jugée impossible, il ne sert à rien d'être à l'écoute de l'enfance. Montaigne évoque même Aristippus ¹, qui « **quand on le pressoit de l'affection qu'il devoit à ses enfans pour estre sortis de luy, se mit à cracher, disant que cela en estoit aussi bien sorty ; que nous engendrions bien des pouz et des vers.** » ² Malgré la proximité biologique, la distance morale demeure infranchissable entre père et enfants et rend toute amitié impensable (on suppose que Montaigne pense qu'une familiarité plus grande peut unir mère et enfants, qui appartiennent au même monde des « **natures faibles** »). L'amitié authentique, inspirée de la *philia* aristotélicienne, ne peut se concevoir, selon ce modèle, qu'entre âmes fortes et mâles. L'enfant est donc exclu des commerces mûrs, il doit en passer par la relation inégalitaire entre maître et disciple, entre précepteur et élève, tout en sachant que Montaigne recommande très fortement d'adoucir cette relation, avec par exemple cette belle formule : « **J'accuse toute violence en l'éducation d'une ame tendre.** » ³

L'enfant demeure en fait étranger à l'auteur des *Essais*, qui préfère ce que son esprit engendre à ce que son corps a pourtant largement contribué à engendrer : « **A considérer cette simple occasion d'aymer nos enfans pour les avoir engendrez, pour laquelle nous les appelons autres nous mesmes, il semble qu'il y ait bien une autre production venant de nous, qui ne soit pas de moindre recommandation : car ce que nous engendrons par l'ame, les enfantemens de notre esprit, de nostre courage et suffisance, sont produits par une plus noble partie que la corporelle, et sont plus nostres.** » ⁴

L'enfant qui vient - pour moitié - de Montaigne n'est donc pas l'enfant de Montaigne : par contre la pensée qui vient de Montaigne, bien qu'elle soit amplement nourrie par la lecture des auteurs du passé et par la culture de l'époque, est bien de Montaigne. Soyons fiers de nos pensées mais indifférents à nos enfants, en quelque sorte. Cette différence de statut entre génération physique et génération intellectuelle fait que l'enfant est une *sous-production*, quelque chose d'étranger au géniteur, à la limite un peu répugnant. Pensons à la remarque empruntée à Aristippe sur le crachat, qui comme l'enfant est originaire du corps de l'adulte. Pensons également aux remarques assez crues qui permettent à Montaigne de dévaloriser l'amitié entre frères, pour qui le fait d'« **estre sorty de mesme trou** » ⁵ n'est pas suffisant pour établir un commerce noble. On sent nettement que la tendresse paternelle n'est pas son fort ; d'ailleurs l'enfant la mérite-t-elle ?

¹ Aristippe de Cyrène, philosophe grec, disciple de Socrate

² Montaigne : *Les Essais* ; livre I chapitre XXVIII *De l'amitié* , PUF 1992 p. 185

³ Montaigne : *Les Essais* ; livre II chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans* , PUF 1992 p. 389

⁴ Montaigne : *Les Essais* ; livre II chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans* . PUF 1992 p. 399-400

⁵ Montaigne : *Les Essais* ; livre I chapitre XXVIII *De l'amitié* ; PUF 1992 p. 185

« J'ay, de ma part, le goust etrangement mousse [émoussé, insensible] à ces propensions qui sont produites en nous sans l'ordonnance et entremise de nostre jugement... Je ne puis recevoir cette passion dequoy on embrasse les enfans à peine encore nez, n'ayant ny mouvement en l'ame, ny forme reconnoissable au corps, par où ils se puissent rendre aimables. Et ne les ay souffert pas souffert volontiers nourris [élevés] près de moy. »¹ L'attitude montaignienne est ainsi très nette par rapport aux enfants : il ne les supporte pas mais recommande quand même de bien les éduquer pour en faire des âmes fermes et adultes.² Il refuse même à la tendresse paternelle droit de cité, sur le motif qu'elle est propre à nous livrer à la tyrannie de la « simple autorité de nature », alors que « la seule raison doit avoir la conduite de nos inclinations ». ³ Ce credo rationaliste à tonalité stoïcienne n'est certes pas le dernier mot de Montaigne, qui devint progressivement plus sceptique par rapport aux pouvoirs de la raison et en vint dans un autre temps de la rédaction des *Essais* à se rapprocher de points de vue moins austères. Mais l'extrait qui vient d'être cité est également bien représentatif de cette méfiance - bêtement masculine - que Montaigne recommande souvent vis à vis des sentiments dits *naturels*. Si l'enfance peut heureusement trouver son compte dans les principes pédagogiques qui complètent et tempèrent cette attitude, elle ne recueille une fois de plus que des jugements négatifs sur elle-même. Et sa véritable prise en compte reste à bâtir.

Avec Montaigne, nous avons rencontré en tous cas une autre représentation dépréciative et réductrice : l'enfant serait *un être mou*. Physiquement parlant, il est vrai que le nouveau-né est fréquemment perçu comme une cire molle que l'on peut modeler à sa guise, mais surtout que le moindre choc pourrait déformer à jamais. Dans *Le Régime du corps*, d'Aldebrandin de Sienne (XIII^e siècle), on découvre les conseils avisés de certains médecins, qui recommandent de ne pas choisir des nourrices aux seins trop volumineux, de crainte que le nez du bébé ne devienne court et écrasé !⁴ Cette opinion très répandue se retrouve chez Ambroise Paré, dans son traité *De la génération*.

Même Rabelais, peut-être avec son ironie habituelle, puise dans cette représentation de l'enfant-mou, lorsque le truculent « Frère Jean des Entommeures » explique pourquoi son nez est si long : « C'est parce que ma nourrice avait les tétins mollets : en la laitant [tétant], mon nez y enfontrait [enfonçait] comme en beurre, et là s'enlevait et croissait comme la pâte dedans la met. » Et il conclut par cette sentence physiologique définitive : « Les durs tétins des nourrices font les enfants camus. »⁵

Très courante fut la pratique d'enfermer le corps du nourrisson dans des langes très serrés, de peur qu'une déformation ne se produise. De loin en loin, on retrouve un avatar de cette représentation amollie de l'enfant dans les discours qui parlent toujours de « fixer un cadre » au jeune, de le modeler par l'éducation, de le tenir à l'écart des aspérités de la réalité - aspérités certes blessantes, mais pouvant être formatrices si elles sont surmontées, car une surprotection de l'enfant peut paradoxalement provoquer son affaiblissement...

De tous temps, l'image de la cire molle, *tabula rasa* excessivement déformable, poursuit donc l'enfant, avec une diffusion du physique vers le moral, la mollesse physique étant comprise comme un témoignage de la mollesse morale et intellectuelle de l'enfant, avec

¹ Montaigne: *Les Essais* ; livre II chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans* , PUF 1992 p. 387

² Montaigne évoque même la durée nécessaire pour faire par l'éducation une âme d'adulte d'une âme d'enfant : « J'estime que nos ames sont denoüées à vingt ans ce qu'elles doivent estre. » *Les Essais* , livre I chapitre LVII *De l'age* ; PUF 1992 p. 327

³ Montaigne: *Les Essais* ; livre II chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans* , PUF 1992 p. 387

⁴ Aldebrandin de Sienne : *Régime du corps* ; p. 77

⁵ Rabelais : *Gargantua* ; § XXXVIII *Pourquoi les moines sont refus du monde, et pourquoi les uns ont le nez plus grand que les autres*

des extensions possibles vers les thèmes de la versatilité, du caprice, de la distraction, et autres. Dans *La ville dont le Prince est un enfant*, Montherlant décrit donc l'enfant Souplier en déconseillant, par la bouche de l'abbé, à l'autre enfant, Sevrans, de le revoir « **jusqu'à ce qu'il soit un homme, quelque chose de constitué, et non cette petite chose vague et molle qui résiste sans résister.** »¹

Moins injuste peut-être est l'image de l'enfance comme *âge tendre*, à protéger et à affermir par l'éducation : mais dans son traité d'éducation à l'usage des "Princes" – jeunes gens de haute naissance – Gilles de Rome enseigne que « **Comme nous voyons que la cire quand elle est molle prend facilement l'empreinte et la figure du sceau, les enfants, qui sont mous et changeants, prennent aisément mauvaises mœurs et mauvaises manières.** »²

Cette molle faiblesse fut couramment expliquée, durant le millénaire médiéval, par la *théorie du sang froid et du sang chaud* : comme les femmes et les vieillards, les enfants auraient le sang froid ; d'où la faiblesse générale de leur constitution...

Longtemps, les adultes ont persisté dans cette représentation plastico-thermique du psychisme infantin, tel Fénelon : « **Mais examinons de plus près l'état des enfants, pour voir plus en détail ce qui leur convient. La substance de leur cerveau est molle, et elle se durcit tous les jours ; pour leur esprit, il ne sait rien, tout lui est nouveau ; cette mollesse du cerveau fait que tout s'y imprime facilement, et la surprise de la nouveauté fait qu'ils s'admirent aisément et qu'ils sont fort curieux. Il est vrai aussi que cette humidité et cette mollesse du cerveau, jointe à une grande chaleur, lui donne un mouvement facile et continuel ; de là vient cette agitation des enfants, qui ne peuvent arrêter leur esprit à aucun objet, non plus que leur corps en aucun lieu.** »³

Doit-on comprendre à contrario que le cerveau de l'adulte n'est ni mou, ni humide, ni chaud ?

Accordons à Fénelon de rencontrer sur ce terrain des prédécesseurs célèbres, tel Platon qui voit lui aussi le nouveau-né comme une « *pâte molle* » ; il donne du coup à la mère ou à la nourrice les conseils suivants : « **Tant que son nouveau-né est une pâte molle, elle doit le modeler comme on fait d'un bloc de cire. [...] Jusqu'à deux ans elle l'emmailotera. [...] [Il faut] se donner le peine de porter le marmot jusqu'à ce qu'il ait achevé sa troisième année.** »⁴

Poursuivons avec Fénelon, qui dans le domaine éducatif a le grand mérite d'avoir consacré un traité à la question de l'éducation des filles, en 1696 (au contraire de Locke, par exemple, qui ne s'intéresse qu'aux fils, qu'aux mâles et dédaigne l'éducation des filles). Il s'inscrit entièrement dans cette famille de penseurs qui associent à leur représentation de *l'enfant-mou* une conséquence éducative d'importance, puisqu'ils insistent sur les pouvoirs que laissent à l'éducation cette plasticité infantine. Fénelon regrette ainsi que l'on ne prenne pas suffisamment en compte la mollesse supérieure du genre féminin : « **Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles.** »⁵ Or si on les laisse prendre un faux pli... « **Quelles révolutions d'Etat causées par le dérèglement des femmes !** »

Il faut donc commencer l'éducation des filles « **dès leur plus tendre enfance** » (notons l'adjectif « *tendre* ») car c'est là que la mollesse est la plus grande, donc que « **se font les impressions les plus profondes** ». A l'image fréquente de *l'impression* sur une table de cire molle – que l'on songe au sensualisme de la *tabula rasa* chez Locke – Fénelon ajoute

¹ Henri de Montherlant : *La ville dont le Prince est un enfant* ; acte III, scène III

² Gilles de Rome : *Le Livre du Gouvernement des Princes*, éditions Molenaer, Paris 1899 p 196-197

³ Fénelon : *De l'éducation des filles*, chapitre III ; *Œuvres complètes* tome I, Gallimard p 98-99

⁴ Platon : *Les Lois* ; livre septième, 791

⁵ Fénelon : *De l'éducation des filles* ; chapitre I

parfois l'image du *pli* ou de l'*inclination* à donner à cet être mou qu'est le tout petit : selon lui, dans le premier âge, « **le corps encore tendre, et l'âme, qui n'a encore aucune pente vers aucun objet, se plie vers le mal, il se fait en eux une espèce de second péché originel, qui est la source de mille désordres quand ils sont plus grands.** »¹

Élément commun à toutes ces représentations : elles voient l'enfant sous l'angle de sa faiblesse, de son manque de consistance et de résistance. « **Il faut considérer que les enfants ont la tête foible.** »² Elles critiquent la consistance malléable de l'*enfant-amorphe*. La plasticité peut pourtant s'avérer une véritable puissance, comme l'illustre La Fontaine dans *Le Chêne et le Roseau* : la capacité du roseau à se plier sans se casser, à épouser momentanément la direction de l'orage pour rester enraciné et vivant, est la vraie force, alors que l'entêtement rigide du chêne, symbole d'une forme incapable d'évoluer, conduit à la mort. C'est alors l'amorphe qui l'emporte... Mais ce rare exemple de réhabilitation de l'amorphe ne suffit pas à contrecarrer l'assimilation péjorative de l'enfant à une substance presque liquide.

Eduquer, c'est donc *former*, au sens très concret de ce dernier terme ; c'est imprimer, plier l'enfant comme il le faut (Montaigne aussi parlait des mauvais « *plys* » à éviter dès la tendre enfance) ; c'est dresser, façonner, orienter, rigidifier, fortifier : autant de verbes qui décrivent les principes à exercer sur l'*enfant-mou*, a fortiori si c'est une fille, membre du sexe dit *faible*. Résumé de ce moule éducatif : pour certains adultes « **l'enfant est un terrain à modeler, pur lui donner une forme qui corresponde à un modèle auquel l'adulte se réfère plus ou moins consciemment.** »³

Fénelon peut, en vertu de ces postulats éducatifs, regretter « **l'ignorance des enfants, dans le cerveau desquels rien n'est encore imprimé** » (c'est nous qui soulignons), ignorance qui les rend « **souples et enclins à imiter tout ce qu'ils voient** ». La mollesse est ici une souplesse excessive, qui fait la vulnérabilité de l'enfant face à de mauvais modèles d'humanité. D'où l'attention à accorder à l'entourage des enfants.

Ces considérations renforcent l'urgence de la tâche d'éducation : « **Cette mollesse du cerveau fait que toutes choses s'y impriment facilement, et que les images de tous les objets sensibles y sont très vives : ainsi il faut se hâter d'écrire dans leurs têtes pendant que les caractères s'y forment aisément.** »⁴ Lisons bien cette phrase en remarquant deux termes forts :

- l'image de l'*écriture* et de l'*impression* : éduquer, c'est marquer l'enfant d'une empreinte, d'une trace imprimée dans son être, marque à jamais présente si elle a été gravée dans ses premiers mois d'existence.
- le lien entre le *caractère psychologique* qu'il s'agit de former et le *caractère d'imprimerie* que l'on marque dans la mollesse enfantine pour faire advenir le premier caractère.

Le devenir de ces empreintes initiales tracasse beaucoup Fénelon, qui ose une comparaison entre la vieillesse et l'enfance : « **Les premières images gravées pendant que le cerveau est encore mol, et que rien n'y est écrit, sont les plus profondes. D'ailleurs elles se durcissent à mesure que l'âge dessèche le cerveau ; ainsi elles deviennent ineffaçables : de là vient que, quand on est vieux, on se souvient distinctement des**

¹ Fénelon : *De l'éducation des filles*, chapitre III

² Fénelon : *De l'éducation des filles*, chapitre V

³ Marie-José Chombart de Lauwe : *Un monde autre. L'enfance, de ses représentations à son mythe*, Payot 1971 p. 214

⁴ Fénelon : *De l'éducation des filles*, chapitre V

choses de la jeunesse, quoique éloignées, au lieu qu'on se souvient moins de celles qu'on a vues dans un âge plus avancé, parce que les traces en ont été faites dans le cerveau lorsqu'il était déjà desséché et plein d'autres images. »¹

Globalement, on peut donc dire que la représentation de l'enfance chez Fénelon associe deux termes peu favorables : la mollesse et l'absence de raison. « Si l'enfance est propre à graver des images dans le cerveau, il faut avouer qu'elle l'est moins au raisonnement. » On pourrait alors lui objecter entre autres, que cette approche est propre à justifier le conditionnement de l'enfant, dont l'âme ne pourrait par la suite échapper facilement aux écrits gravés en elle par ses éducateurs. Sur ce même terrain, Victor Hugo, dans des apostrophes célèbres, reprochait inversement au parti clérical de vouloir « faire des ratures dans le cerveau de l'humanité »...²

Cependant Fénelon se garde de cette tentation : éduquer, selon lui, ce n'est pas que conformer l'enfant à un moule d'impression dont il ne pourrait se défaire. Essentiellement parce que le noble périgourdin reconnaît parfois quelques forces à l'enfant (« les enfants sont bien plus pénétrants qu'on ne le croit. »), même si la reconnaissance de ces qualités est aussitôt contrebalancée par la découverte de nouveaux défauts (« La jalousie est plus violente dans les enfants qu'on ne saurait se l'imaginer. »), défauts qui font que le caractère « pénétrant » de l'esprit puéril fait plutôt l'objet d'un usage vicieux.

Bref, même si « on peut compter que les enfants connaissent plus qu'on ne s' imagine d'ordinaire », leur faiblesse intellectuelle fait que l'éducation passe surtout par l'activité du maître-graveur d'âme. Au passage Fénelon repère la plasticité auditive et phonologique des jeunes enfants, comme une illustration de ses vues : l'enfant qui ne parle pas encore « apprend une langue qu'il parlera bientôt plus exactement que les savants ne sauraient parler les langues mortes qu'ils ont étudiées avec tant de travail dans l'âge le plus mûr. »³

Se détournant en cela des conseils généreux de Montaigne (ne rien loger dans l'esprit « par simple autorité et à crédit »), Fénelon fait une réponse très ambiguë sur la question éducative : son plan éducatif mêle la ruse au conditionnement le plus strict, tout en évoquant çà et là des soucis éducatifs plus novateurs : « Il ne faut pas presser les enfants. » (sous-titre du chapitre V) ; « Laissez donc jouer un enfant, et mêlez l'instruction avec le jeu. » ; « A tout prendre, la confiance et la sincérité leur sont plus utiles que l'autorité rigoureuse. »

Disons que son objectif principal n'est pas l'autonomie de l'éduqué, mais la mise en place d'*habitudes* convenables, qui sont le fruit d'une éducation bien réglée. Le verbe « accoutumer » revient souvent sous sa plume dans le traité *De l'éducation des filles*, parfois, bizarrement, associé au verbe « comprendre » : il faut « les accoutumer à comprendre... » Fénelon ose même ce conseil éducatif : il faut donner aux enfants des « préjugés ». « Voyez combien les préjugés de l'éducation sont puissants. »⁴ La solution pédagogique de Fénelon est donc de contrecarrer la mollesse enfantine par les habitudes et des préjugés durcis et affermis par l'œuvre éducative. Où l'on voit que l'image de *l'enfant-mou* débouche en général sur des méthodes éducatives peu en phase avec la reconnaissance de l'enfant comme « acteur de ses apprentissages », ainsi que le décrivent les tendances pédagogiques du début du XXI^e siècle...

¹ Fénelon : *De l'éducation des filles* : chapitre V

² Victor Hugo : *Discours sur la Loi Falloux* : 1850

³ Fénelon : *De l'éducation des filles* : chapitre III

⁴ Fénelon : *De l'éducation des filles* : chapitre VI

D'ailleurs, plus l'on avance dans le texte de Fénelon, plus on rencontre des considérations décalées par rapport à ce que nous disons de l'enfant contemporain : « **Faites-leur craindre le piège de la nouveauté [...] Eloignez avec un soin extrême toutes les pensées de critique présomptueuse et de réformation indiscreète.** »¹ Nous sommes en apparence très loin des avis d'un Meirieu, pour prendre un exemple actuel ; précisons quand même :

- Que Fénelon s'intéresse ici à l'éducation des filles, jugées plus molles et faibles que les mâles, ce qui accentue sans doute l'aspect conditionnant de l'éducation prônée à leur égard. N'écrit-il pas que « **La plupart des femmes disent peu en beaucoup de paroles ; elles prennent la facilité de parler et la vivacité d'imagination pour l'esprit ; elles ne choisissent point entre leurs pensées ; elles n'y mettent aucun ordre par rapport aux choses qu'elles ont à expliquer.** »² Autant dire que les femmes sont infantiles...
- Qu'il écrit à l'intérieur d'un système idéologique grandement verrouillé par le christianisme, dont il serait impie de sortir, ce qui « légitime » à ses yeux la mise en place de préjugés rigides sur les choses de la religion. On s'intéressera à cet égard à l'histoire édifiante de la maison de Saint-Cyr, fondée au XVII^e siècle par Madame de Maintenon et inspirée en partie par l'œuvre de Fénelon.
- Que les considérations politiques ne sont pas absentes de son discours : s'il s'agit d'accoutumer les jeunes esprits à penser ceci ou cela, c'est bien parce qu'il faut les prémunir du danger calviniste (« **Vous pourrez les préparer doucement contre les discours des calvinistes.** »³).

Ainsi, éduquer, c'est *marquer* l'enfant, c'est *sceller* son destin avec le sceau de préjugés bien établis, c'est fixer son « **imagination volage** » sur quelques repères qu'il est interdit de transgresser. On dira que Fénelon s'inscrit dans la lignée des formateurs pessimistes lorsqu'il avoue que, même si « **les premières grâces de l'enfance ont un lustre qui couvre tout [...], l'enfance semble promettre tant, et donne si peu.** »⁴

Dans une conception très voisine, John Locke a lui aussi inscrit l'enfant dans le registre des *choses molles*, que l'éducation doit affermir en leur faisant prendre de bonnes *habitudes*. Dans son recueil de textes et lettres sur l'éducation, le co-auteur du célèbre *bill* sur l'*Habeas Corpus* (avec Lord Ashley, en 1679) accorde en effet un rôle majeur à la régulation de l'enfant par l'habitude : toute la prime éducation est presque réductible à la mise en place d'habitudes bien réglées, pensées comme les *bons plus* que doit prendre avec précocité le petit être malléable.

Outre l'image classique de l'impression dans la cire molle, Locke évoque parfois la cuisson d'une faïence : « **C'est en fait d'éducation que les erreurs méritent le moins d'être excusées. Comme les défauts qui proviennent de la première cuisson d'une faïence et qui ne sauraient être corrigées dans la seconde ou dans la troisième, ces erreurs laissent après elles une empreinte ineffaçable, dont la trace subsiste à travers tous les degrés et toutes les stations de la vie.** »⁵ L'enfant est bien cette pâte à modeler, cette terre à pétrir avant qu'elle ne durcisse, cette matière molle que l'éducation doit endurcir par la cuisson pédagogique.

¹ Fénelon : De l'éducation des filles ; chapitre VII

² Fénelon : De l'éducation des filles ; chapitre IX

³ Fénelon : De l'éducation des filles ; chapitre VII

⁴ Fénelon : De l'éducation des filles ; chapitre V

⁵ John Locke : Quelques pensées sur l'éducation , Epître à Clarke

Autre comparaison utilisée : l'eau à canaliser. L'eau est évidemment cet élément malléable à souhait, susceptible de prendre la forme que l'on veut lui donner sans se « casser ». Ses pouvoirs de déformation sont immenses, que ce soit pour entrer dans un vase ou dans le canal creusé pour la discipliner. Ce matériau *plurimorphe* est le symbole frappant – pour Locke – de ce qu'est le jeune enfant ; il le signale dès le préambule de son ouvrage : « **Il en est de ces premières impressions, comme des sources de certaines rivières : il suffit à la main de l'homme d'un petit effort pour détourner leurs dociles eaux en différents canaux qui les dirigent dans des sens opposés ; de sorte que, selon la direction qui leur a été imprimée dans leur source, ces rivières suivent différents cours, et finissent par aboutir dans des contrées fort éloignées les unes des autres. J'imagine que l'esprit des enfants pourrait être dirigé d'un côté ou d'un autre, aussi facilement que l'eau elle-même.** »¹

Ceci dit, chez Locke, c'est très fréquemment l'image des *impressions* qui l'emporte : « **Même des impressions légères, presque insensibles, quand elles ont été reçues dès la plus tendre enfance, ont des conséquences importantes et durables.** »²

Anticipant sur certains travaux de la psychanalyse, il perçoit donc l'importance de la vie psychique initiale, de « *scènes primitives* » et autres premières émotions. Cette intuition est très fortement en phase avec l'ensemble de sa philosophie, de son empirisme pour lequel toute idée est issue de l'expérience, l'âme n'étant à l'origine qu'une *tabula rasa* de cire vierge à imprimer. « **Supposons donc qu'au commencement l'âme est ce qu'on appelle une *table rase*, vide tous caractères, sans aucune idée...** »³

Toutefois, Locke n'est pas un sensualiste intégral, puisqu'il accorde à la réflexion un statut d'expérience, au même titre que la sensation. Conséquence éducative : si initialement l'enfant est informé par ses seuls sens, très rapidement, le recours guidé à la réflexion doit entretenir la mise en place d'habitudes profitables, l'adoption de bons plis, l'écriture d'empreintes correctes chez l'être à éduquer. C'est pourquoi Locke, à la différence de ce qu'écrira Rousseau, affirme clairement qu'« **il faut raisonner avec les enfants. [...] Ils entendent raison dès qu'ils savent parler et [...] ils aiment à être traités en créatures raisonnables plus tôt qu'on ne se l'imagine.** » Bien sûr, il ne faut pas faire une interprétation excessive de ce conseil éducatif, car « **les enfants sont incapables de raisonner sur des principes un peu élevés. Ils ne sentent pas la force d'une longue déduction. Les raisons qui les touchent sont des raisons familières, au niveau de leurs pensées, des raisons sensibles et palpables.** »⁴

Qui qu'il en soit, si l'enfant est cette fine argile modelable à l'infini, on comprend une fois de plus l'importance capitale des plis et des façonnements éducatifs : « **Les neuf dixièmes des hommes que nous connaissons, sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l'effet de leur éducation. C'est l'éducation qui fait la différence entre les hommes.** »⁵

L'*habitation précoce*, avons-nous dit, est tout l'objectif de l'éducation première dans la conception lockienne. « **La grande affaire dans l'éducation, c'est de considérer quelles habitudes vous faites prendre à l'enfant.** »⁶

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; Préambule

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; Préambule

³ John Locke : *Essai sur l'entendement humain* ; livre II, § 2

⁴ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § 81

⁵ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; Préambule

⁶ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § 18

C'est déjà vrai dans le domaine physique, puisque « **c'est sans souffrance que notre corps supporte tout ce qu'il a pris de bonne heure l'habitude d'endurer.** »¹ D'où les insolites conseils donnés par notre philosophe : exposer le visage du nourrisson à la bise glacée, prendre exemple sur les peuples qui laissent leurs enfants aller entièrement nus sous les ardeurs du soleil, ne pas prendre trop de précautions contre le froid, ne pas couvrir la tête de l'enfant, lui donner des chaussures « **si minces qu'elles laissent passer l'eau, quand leurs pieds seront en contact avec elles** » afin de l'accoutumer à l'humidité, le laisser même aller pieds nus, baigner chaque jour ses pieds, voire son corps entier, dans l'eau froide (sic !), l'habituer à se tenir dehors par tous les temps, lui donner une couche dure et non confortable, le mettre systématiquement à la selle au saut du lit et après chaque repas, le priver de viande jusqu'à 3 ans, etc... Bref : pour Locke, on doit l'habituer à tout – *habituer* signifiant ici *endurcir, cuire, fortifier, former*.

Goldsmith, dans son propre *Essai sur l'éducation*, a brocardé cette foi exagérée en la toute-puissance de l'habitude, en indiquant à Locke que si l'on tentait, à l'exemple de Pierre le Grand, d'habituer les marins à ne consommer que de l'eau salée, on aurait tôt fait de les tuer. L'éducation, assimilée à une habitude précoce, a effectivement des limites...

L'habitué lockien agit en tous cas comme un conditionnement sans aménité : « **S'il lui arrive de demander à manger entre les repas, ne lui donnez que du pain sec. Si c'est la faim qui le pousse en effet, et non un pur caprice, le pain lui suffira ; et s'il n'a pas faim, il n'est pas nécessaire qu'il mange.** »² Même rigorisme concernant le fait d'aller « à la garde-robe » (à la selle) : après chaque repas, l'enfant doit être mis sur sa chaise percée, « **en l'empêchant de jouer ou de manger à nouveau avant qu'il ait réussi, ou du moins qu'il ait fait tout son possible** ». ³ On tremble en songeant aux conséquences de l'application rigide de ces derniers conseils, mais il est vrai que Locke n'avait pas lu Freud et ses analyses sur le stade anal...

S'habituer, s'accoutumer, là est donc toute l'éducation. L'homme est un être que l'on doit habituer, conditionner, pour ne pas qu'il s'engage sur les sentiers du dérèglement. On sait que Rousseau, avec son *Emile*, vise lui aussi l'adoption par son élève fictif, sous le poids de la nécessité des choses, d'habitudes qui le protégeront des tentations et des vices.

Ainsi l'enfant lockien doit apprendre que le pain sec est « **la meilleure des nourritures [...] celle qui excite le moins de tentations.** » (Curieusement, il a quand même droit – et ce « **exclusivement** » – à la petite bière...)

On reconnaît là les traces de la scolarité de Locke dans deux établissements, *l'Ecole de Westminster* et le *Christchurch College* à Oxford, où il connut les rigueurs d'une discipline allant jusqu'à l'usage du fouet. Rappelons aussi qu'il est issu d'une famille rigoureusement puritaine. Qu'il ait gardé de tout cela une aspiration libérale et un refus presque complet des châtiments corporels est une chose, qu'il soit malgré tout influencé par ses propres « *premières impressions* » en est une autre tout aussi claire.

A côté des bonnes habitudes à imprimer dans le corps et l'esprit enfantins, il y a aussi les « mauvaises » habitudes, mères de tous les vices, telles l'habitude de « **boire des boissons fortes** » et surtout « **de boire en particulier avec les domestiques** ». On ne sait ce qui l'emporte ici chez Locke, du souci hygiénique ou du souci social de ne pas voir maîtres et serviteurs fraterniser et se fréquenter d'un peu trop près.

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation*, § 5

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation*, § 14

³ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation*, § 27

Gare aux distractions et récréations nocives ! L'enfant devra autant que faire se peut ignorer l'existence des jeux de cartes et de dés, qui sont des « **tentations dangereuses** » et des « **façons de perdre un temps précieux** ». ¹

Autres interdictions insolites : ne pas laisser l'enfant s'habituer à certains fruits trop goûteux, « **les melons, les pêches, la plupart des prunes, et toutes les espèces de raisin** » (en Angleterre à l'époque le risque de devenir dépendant de ces fruits était quand même bien mince...). « **C'est pour un fruit que nos premiers parents ont perdu le paradis.** » rappelle le pieux Locke, qui étend ainsi son interdiction aux confitures. ² Donc, pour éviter au goût pour les fruits de naître, « **il serait bon que les enfants n'en vissent jamais, qu'ils n'en connussent même pas l'existence.** »

Mine de rien, c'est là le même raisonnement que celui qui est au cœur de *l'éducation négative* chère à Rousseau – qui d'ailleurs avait copieusement lu Locke : si l'enfant est influençable et corruptible, le mieux est d'écarter artificiellement et discrètement de lui toute source possible de tentation ; c'est le rôle de l'éducateur rousseauiste, de créer de toutes pièces un milieu éducatif sans tentations ni facilités, une *enceinte pédagogique close* où le Mal ne pourra pénétrer. (voir le chapitre II de cette étude)

Exception dans cette méthode éducative par l'habitude : la meilleure des habitudes, nous dit Locke, est peut-être dans certains cas *le fait de n'en avoir aucune*. Il faut s'habituer à ne pas être habitué, à ne s'accoutumer à rien : par exemple, concernant les horaires des repas, il fait éviter d'accoutumer l'enfant à des heures fixes, sinon le moindre retard ferait de son estomac la proie d'un « **violent accès de faim** ». On trouve presque ici une contradiction chez Locke, puisqu'il avance parfois cette idée pertinente selon laquelle la faculté de s'adapter à tout est bien supérieure à la rigidité de tout un protocole d'habitudes dont l'individu finit par être excessivement dépendant – « *sur un mode névrotique* », dit-on aujourd'hui.

Rousseau, sur ce point encore aux antipodes de Locke, avait saisi ce risque de dépendance. Pour que l'individu demeure maître de lui-même, « **La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune.** » ³ Même constatation chez Kant, pour qui l'homme perd de sa liberté en prenant des habitudes, *en étant pris par ses habitudes*. L'on sait pourtant à quel point Kant était *un homme à habitudes*, un maniaque de la règle horaire...

Concernant l'habitude-éducation de l'esprit, on retrouve le présupposé sur l'enfance-mollesse, à qui il fait donner de bons plis tant qu'elle est encore malléable, avant que la vie ne l'endurcisse en des habitudes vicieuses : « **La grande faute où l'on tombe d'ordinaire dans l'éducation des enfants, c'est qu'on ne prend pas soin d'eux au moment voulu ; c'est qu'on ne sait pas former leurs esprits à la discipline, les habituer à plier devant la raison, à l'âge où ils sont le plus dociles, le plus en état de recevoir un pli.** » ⁴

L'enfance, « *on en fait ce qu'on veut si on s'y prend tôt* » semble dire Locke, en comparant d'ailleurs les enfants aux animaux que l'on dresse : « **Nous sommes généralement assez avisés pour commencer l'éducation des animaux quand ils sont jeunes. [...] Il n'y a que nos propres enfants que nous négligeons sur ce point.** » La précocité est donc un autre maître-mot dans l'éducation morale lockienne : au contraire de Rousseau, qui rappelle souvent qu'il faut savoir « perdre du temps » dans l'éducation (« **Un des meilleurs préceptes de la bonne culture est de tout retarder tant qu'il est possible.** »

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 208

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* , § 20

³ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre premier

⁴ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 34

dit Jean-Jacques), Locke recommande de s'emparer de l'enfant avec une hâte presque frénétique pour le plier selon notre guise : « **Les enfants doivent être accoutumés à dominer leurs désirs et à se passer de leurs fantaisies, même dès le berceau.** » ¹

D'où la conception d'une *éducation-imprimerie*, qui marque très tôt l'enfant et imprime en son esprit les bases de la vertu : « **Pour donner un principe à la vertu, il faut de très bonne heure imprimer dans l'esprit de l'enfant une notion vraie de Dieu.** » ² Locke semble même définir l'éducation comme l'acte de « **tracer des caractères réguliers dans un esprit** », le geste éducatif comme l'action de « **frapper** » les sens et l'esprit pour y imprimer les bons principes, tout en jugeant qu'avec ces principes on mène une éducation « libérale ». ³ Libérale, peut-être ; apparentée à un conditionnement, sûrement.

Concernant la place de la mémoire dans les études, le docte Anglais se livre même à une comparaison entre les empreintes sur la cire et sur le plomb, qui sont peu persistantes, et les empreintes sur l'argent et l'acier, qui sont plus résistantes. L'esprit enfantin relevant plutôt de la catégorie des matériaux mous, à faible pouvoir de rétention psychique, « **c'est le grand nombre de ces impressions qu'il faut considérer.** » D'où la nécessité de procéder à de fréquentes remémorations, par lesquelles l'esprit appuie chaque fois plus fort sur les empreintes initiales. ⁴

Sur ce point, Plutarque est le digne ancêtre de Locke ; lui aussi utilise l'image du sceau pour imprimer dans la tendre enfance l'empreinte des contenus éducatifs : « **La jeunesse en effet est malléable et fluide, et dans ces âmes encore tendres les leçons s'imprègnent tandis que tout ce qui est durci est difficile à assouplir. Car de même que les sceaux s'impriment dans les cires tendres, de même les connaissances acquises marquent leur empreinte dans les âmes des très jeunes enfants peuvent.** » ⁵

Pour Locke, les moyens de l'habituation, on s'en doute, sont ainsi à dominante plutôt autoritaire ; ils n'ont rien à voir avec les théories ultérieures de la non-directivité, ni même avec les approches de Rousseau : « **Moins ils ont de raison par eux-mêmes, et plus ils doivent être soumis à un pouvoir absolu et à la direction de ceux qui en ont la garde. [...] Ceux donc qui prétendent gouverner leurs fils, doivent commencer, quand ils sont tout petits, à obtenir d'eux une soumission complète à leur volonté. [...] La liberté et la complaisance ne être bonnes pour des enfants. Comme ils manquent de jugement, ils ont besoin de direction et de discipline.** » ⁶ Les jeunes enfants sont donc gouvernés par la crainte ; l'éducateur n'attend d'eux qu'une soumission respectueuse et absolue.

D'autre part l'habituation s'effectue au moyen d'actes répétés, non de règles apprises ou de préceptes délivrés par l'éducateur. Refaire, répéter les actes voulus, jusqu'à ce que l'enfant y réussisse parfaitement, comme par mécanisme : là est la didactique lockienne. C'est presque *l'apprentissage par conditionnement* de certaines théories ultérieures... « **Un vice de la méthode ordinairement suivie dans l'éducation : c'est qu'on charge la mémoire de l'enfant, en toute occasion, de règles et de préceptes que souvent il ne comprend point, et que toujours il oublie aussitôt qu'on les lui a enseignés. [...] En répétant la même action jusqu'à ce qu'il s'en soit fait une habitude, l'enfant, pour l'accomplir, n'aura plus besoin d'un effort de mémoire ou de réflexion, effort qui n'est pas de son**

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 38

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 136

³ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 167

⁴ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 175

⁵ Plutarque : *De l'éducation des enfants* : § 5

⁶ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 39 et 40

âge [...] l'action lui sera devenue naturelle. »¹ Habituer mécaniquement à faire et refaire sans comprendre : est-ce là toute l'ambition du pédagogue pour les jeunes enfants ?

Ceci dit, Locke propose en fait des méthodes plus mitigées, ne serait-ce que parce qu'il se garde en principe du recours à la violence sur l'enfant : « **Dans l'éducation des enfants, des châtiments trop sévères ne font pas beaucoup de bien et font au contraire beaucoup de mal ; et je crois que, *coeteris paribus*, les enfants qui ont été les plus châtiés sont les moins aptes à devenir de braves gens. [...] La méthode ordinaire, méthode expéditive et commode pour la presse des maîtres, celle qui procède par châtiments et coups de fouet, et qui est à peu près la seule que les précepteurs emploient, la seule même qu'ils croient possible, est de toutes la moins propre au service de l'éducation.** »²

La condamnation de la violence en éducation est nette chez Locke, qui en étudie les principaux défauts : elle fait haïr ce qu'il faudrait faire aimer, elle fabrique des êtres surnois ou serviles, elle renforce en fait l'inclination au vice.

Pourtant il s'accorde une exception : le recours au châtiment physique est requis quand l'enfant manifeste des intentions ou inclinations mauvaises, qu'il faut réprimer complètement dès qu'elles apparaissent : « **Il y a une faute, et il n'y en a qu'une, pour laquelle, selon moi, les enfants doivent être battus : c'est l'obstination ou la rébellion.** » Dans ce cas précis, Locke surenchérit : « **La première fois qu'on a recours aux châtiments corporels, il faudrait prolonger et redoubler la punition, jusqu'à ce qu'elle eût entièrement triomphé de la résistance, que l'esprit de l'enfant fut assoupli. [...] une correction répétée plusieurs fois à des intervalles convenables, et poussée jusqu'aux limites extrêmes de la sévérité...** » Assouplir l'esprit par la méthode forte, comme on bat un tapis pour le dépoussiérer, ou comme on tord un drap pour en expulser l'eau du lavage : on voit que notre philosophe ne prend pas de précautions avec les récalcitrants. On ne bat pas les enfants, sauf quand ils résistent aux *plis* que l'on veut leur faire prendre, en se *raidissant* sur leur propre obstination... Avec ces individus rebelles, la technique est alors simple : l'éducateur cogne (ou fait plutôt cogner par un tiers) sur l'enfant pour enlever les mauvais plis, et quand l'enfant est correctement *lissé*, il peut reprendre le travail d'impression de bonnes habitudes. Amollir par la violence, puis durcir d'habitudes : telle est la pédagogie pour les enfants « difficiles ». « *Mettre au pli* » dit l'expression triviale – toujours l'image du pli.

Précision importante : Locke déconseille à l'éducateur de procéder lui-même à la correction physique, pour ne pas provoquer la rancœur de l'élève. Jean Châteauneuf, en lisant ce passage, le compare à certains fonctionnements éducatifs, notamment chez les Jésuites : puisque les *Regulae* interdisaient aux Pères d'infliger de leurs mains les corrections physiques, celles-ci étaient dans certains collèges dévolues à un factotum chargé de la correction des élèves. Ce noble office – que l'on rapprochera de celui du bourreau – était alors rempli par un quidam de la maisonnée, un cuisinier, un portier, ou bien un artisan du voisinage, payé pour venir instrumenter dans les classes, ou encore un écolier bien planté, dont on devine la popularité auprès de ses camarades. « **Et même dans ce cas je voudrais, s'il était possible, que l'on s'arrangeât de telle manière que la honte d'être fouetté, et non la douleur physique, devînt l'élément principal du châtiment.** » ajoute Locke, ce qui ne doit guère adoucir les coups reçus...³

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* . § 64

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* . § 43 et 47

³ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* . § 78 et 83, entre autres

Notons que la théorie pédagogique de Locke (qui, rappelons-le, se dit « libérale ») a ce même côté hybride que celle de Kant : d'un côté un certain rigorisme, de l'autre des tendances libérales. Cette approche mixte correspond bien à la représentation finalement mitigée de l'enfant chez ces auteurs : ce dernier est perçu comme étant à la fois, d'un côté une nature faible, encline à prendre de mauvaises habitudes, de l'autre côté un être de raison dont le destin « naturel » semble être de s'auto-gouverner, entre autres par la volonté morale autonome.

Le conditionnement et l'habitude - l'imprégnation de l'enfant - sont donc contrebalancés par ce *nec plus ultra* de l'éducation qu'est l'émergence de la volonté autonome et réfléchie, qui se donne des lois en se contentant plus d'agir par habitude rigide. On note d'ailleurs que Locke penche assez fréquemment vers des principes pédagogiques hostiles au dressage, notamment par sa condamnation de l'austérité pédante de la scolastique et des méthodes arides des *Grammar Schools* traditionnelles (pour lui, le latin est « la moindre partie de l'éducation. »)

Bref : si l'enfant est cire molle et argile à pétrir, s'il est menacé de mal pencher (les « penchants » sont fréquemment évoqués comme un risque naturel) l'éducation est une grande affaire, pour Locke comme pour Fénelon. On retrouve ce renversement : un a priori défavorable aux enfants se change en souci éducatif, au lieu de se poursuivre en indifférence à l'égard du monde des petites choses molles. « **Les différences qui existent dans les mœurs et les talents des hommes proviennent de leur éducation plus que d'aucune autre cause.** »¹ L'éducation est chose si importante qu'elle vaut un investissement, une dépense ; dans le choix du gouverneur, conseille Locke, « **n'économisez pas votre argent quand il s'agit d'une affaire aussi importante. C'est un très mauvais calcul de faire votre fils riche d'argent et pauvre d'esprit.** »²

Nuance - ou contradiction - dans le discours de Locke : l'enfant n'est pas mou au point d'être complètement transformable par l'éducation. Celle-ci ne peut pas tout. « **Nous ne pouvons pas avoir la prétention de changer le naturel des enfants sans nous exposer à leur faire du tort. [...] Dieu a marqué les esprits des hommes de certains caractères. [...] Tout ce que nous pouvons tenter, c'est de tirer le meilleur parti possible des dons de la nature, soit en prévenant les vices et les défauts auxquels est enclin tel tempérament, soit en développant les qualités qui lui sont naturelles.** » Le caractère, cette impression naturelle, cette pré-écriture divine, est quand même un élément « dur » chez l'enfant-mou, un donné initial suffisamment ferme pour résister au pliage éducatif... « **Quoi que vous fassiez, soyez-en certain, l'esprit penchera toujours du côté vers lequel la nature l'a d'abord incliné.** »³ Cette considération entre à l'évidence en contradiction avec les principes généraux de l'empirisme et du sensualisme, puisque Locke admet ici que la *tabula rasa* est déjà imprimée d'un caractère, d'un « naturel ». Donc il semble reconnaître que la maxime classique « *nourriture passe nature* » est partiellement fautive. « **Parmi les fils d'Adam, il y en a peu en effet qui soient assez favorisés pour n'être pas nés avec quelque tendance qui prédomine dans leur tempérament.** » - Locke parle ici des tendances mauvaises.⁴ L'enfant serait donc *pré-plié*...

Ces réserves – et l'évocation finale de l'immense variété des caractères – n'enlèvent pas grand chose à l'ambition *démiurgique* de l'éducation lockienne, qui prétend modeler à sa

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 32

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : 90

³ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 66 et 102

⁴ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* : § 138

guise le mol matériau enfantin. Dans la conclusion de son ouvrage, Locke revient sur cette foi ferme en les pouvoirs de l'éducation, en commentant les pages qu'il livre au lecteur : « Elles étaient d'ailleurs destinées au fils d'un gentleman de mes amis, que je considérais, à raison de son jeune âge, comme une page blanche ou un morceau de cire que je pouvais façonner et mouler à mon gré. »¹

A quoi l'on pourrait répondre, avec Alexandre Dumas père, par une question et son impertinente réponse : « Comment se fait-il que les enfants étant si intelligents, la plupart des hommes soient si bêtes ? Ça doit tenir à l'éducation. » Précisons : cela doit tenir entre autres à une éducation qui refuse de miser raisonnablement sur les ressources de l'enfant, et qui ne voit en lui qu'un *mollasson* sujet à toutes les aberrations morpho-morales... Et cette histoire dure en Occident : Platon lui-même utilisait la comparaison entre l'éducation et le *modelage* d'une pâte molle ; pour un jeune être, encore tendre, c'est bien le commencement qui importe : « C'est surtout alors en effet qu'on le façonne et qu'il reçoit l'empreinte dont on veut le marquer. » Les nourrices et les mères sont donc engagées à bien « modeler » les âmes avec leurs fables, comme elles modèlent les corps avec leurs mains. Bref : l'enfant n'est qu'une pâte à modeler, une pâte à cuire, un matériau *amorphe*...²

¹ John Locke : Quelques pensées sur l'éducation ; Conclusion , (Locke fait ici allusion aux lettres écrites à son ami Clarke, qui demandait conseil pour l'éducation de son fils. Ces lettres ont fourni l'essentiel du texte des Quelques pensées sur l'éducation.)

² Platon : La République ; 377c ; traduction Robert Baccou

7) Les noms de l'enfance

Si l'on aborde maintenant le problème du statut de l'enfance sous son aspect terminologique, le même type de constat peut être fait à propos de la dévalorisation de l'enfant : l'étymologie, partie prenante de l'univers représentatif, dresse maintes fois un terrible acte d'accusation contre l'enfance.

Avant d'en venir à l'examen de cette charge puérophobe, intéressons-nous au découpage sémantique de l'enfance. Si nommer c'est posséder, sous bien des aspects, il appartient à l'âge adulte, propriétaire des petits d'homme, de décliner les noms de l'enfance en fonction des nuances et des coupures introduites dans ce continuum qu'est l'âge enfantin. C'est ici que nous rencontrons avec surprise bien plus de variations qu'il n'y semblait au premier abord. Contrairement à leur réputation d'ignorance générale et de méconnaissance de l'enfance, les périodes antique et médiévale se sont livrées à d'abondantes spéculations aux prétentions scientifiques sur *les âges naturels de la vie*, et ont produit des modèles divers mais très précis, lesquels ont nécessité une terminologie adéquate. Citons comme illustration *la théorie des sept âges de la vie*, que l'on trouve par exemple :

- chez Aldebrandin de Sienna vers 1256 ¹
- chez Barthélémy l'Anglais vers 1240 ²
- chez B. de Glanville au XVI^e siècle, d'après des critères hérités du début du Moyen Age et de l'Antiquité

Pour Aldebrandin de Sienna les 7 âges de la vie sont :

- *l'infantia*, de la naissance aux premières dents. Elle s'achève à l'acquisition des dents.
- *dentum plantatura*, de la poussée des dents jusqu'à 7 ans. Elle s'achève avec l'acquisition de la raison.
- *pueritia*, de 7 à 14 ans. Elle s'achève à la puberté.
- *adolescencia*, jusqu'à 25 ou 30 ans
- *juventus*, jusqu'à 40 ou 45 ans
- *senectus*, jusqu'à 60 ans
- *senium* au-delà

Même découpage chez Barthélémy l'Anglais, sans la distinction entre *infantia* et *dentum plantatura*

« Le premier âge, c'est enfance qui plante les dents et commence cet âge quand l'enfant est né et dure jusqu'à sept ans, et en cet âge ce qui est né est appelé *enfant*, qui vaut autant à dire comme non parlant. [...] Après enfance vient le second âge. [...] On l'appelle *pueritia* et est ainsi appelé pour ce que en cet âge il est encore ainsi comme est la prunelle en l'oeil, comme dit Isidore, et dure cet âge jusqu'à quatorze ans. [...] Après s'ensuit le tiers âge qu'on appelle *adolescencia*. [...] Il s'étend jusques à trente et trente-cinq ans. Cet âge est appelé *adolescencia* pour ce que la personne est grande assez pour engendrer. [...] Après s'ensuit *jeunesse* qui tient le moyen entre les

¹ Aldebrandin de Sienna : *Le Régime du Corps* ; éditions Landouzy et Pépin, Paris 1911

² Barthélémy l'Anglais : *Le Propriétaire en françois* (Paris 1878) ou *Le Grand Propriétaire de toutes choses, très utile et profitable pour tenir le corps en santé*

âges et pourtant la personne y est en sa plus grande force, et dure cet âge jusques à quarante-cinq ans selon Isidore ; ou jusques à cinquante selon les autres. Cet âge est appelé jeunesse, pour la force qui en lui est pour aider soy et autrui, a dit Aristote. Après s'ensuit *senecté*, selon Isidore, qui est moyen entre jeunesse et vieillesse. [...] En cet âge la personne n'est pas vieille, mais elle a passé jeunesse. [...] Après cet âge s'ensuit *vieillesse*. [...] Elle n'a point de terme jusques à la mort. [...] La dernière partie de la vieillesse est appelée *senies* en latin, et en français elle n'a pas d'autre nom que vieillesse. [...] Le vieillard est plein de toux et de crachat et d'ordure... »¹

Cette dernière nomenclature et classification, dont le moins que l'on puisse dire est qu'elle diffère de celles du XX^e siècle (surtout pour la durée de l'adolescence) est tirée d'un ouvrage intitulé Le Grand Propriétaire de toutes choses, très utile et profitable pour tenir le corps en santé, et qui est en fait constitué d'une compilation vulgarisante de textes latins du XIII^e siècle, eux-mêmes repris de l'époque romaine. Cette encyclopédie, bien représentative d'une fréquente vision médiévale de l'existence humaine, distinguait donc sept âges naturels de la vie. Notons pour l'anecdote le souci pré-scientifique de relier le savoir profane à la vision sacrée du monde : le choix du nombre sept n'est évident pas anodin dans la description d'un ordre naturel immuable décidé par une entité surnaturelle.

Or quand il a fallu traduire ce texte monumental en français, au XVI^e siècle, un problème aigu de terminologie s'est posé : alors que le latin utilisait sept mots - *infans, puer, adolescens, juvenis, senex, vetus, senectio* - pour sept tranches de vie, le français ne disposait pas de tant de termes. On conçoit la difficulté de traduction, que l'on aurait tendance à attribuer à une inadéquation, un décalage entre l'état de la société française à la sortie du Moyen Age et l'état des « connaissances » héritées d'époques antérieures. On pourrait penser que, dans l'Antiquité, vieillesse et jeunesse étaient repérées avec davantage de soin, à défaut d'exactitude ; et que transférer cette vision de l'existence dans les mentalités du XVI^e siècle fut d'autant plus difficile que le lexique s'avérait insuffisant. Le traducteur du Grand Propriétaire de toutes choses confesse d'ailleurs la difficulté : « Il y a plus grande difficulté en français qu'en latin, car en latin, il y a sept âges nommés par divers noms, desquels il n'y en a que trois en français : c'est à savoir *enfance, jeunesse et vieillesse*. »²

En fait que peut-on conclure de cet appauvrissement lexical ? Faut-il penser, avec Ariès (mais n'y revenons pas) que le Moyen Age, par désintérêt pour l'enfance, avait procédé à une réduction de la vie à trois âges ? La réalité est probablement autre : à l'époque médiévale, l'idiome français, incomplètement fixé, non reconnu comme langue d'une nation qui d'ailleurs n'existait pas en tant que telle, en était à ses balbutiements. De facto, la terminologie mêlait latin et français, comme le montre le relevé établi par Didier Lett. Cet historien nous indique ainsi différents registres lexicaux pour désigner l'enfance dans les textes :³

- Avant la naissance, l'embryon et le fœtus sont des *fruits*. La mère porte un *partus*. Ce dernier n'a pas encore droit au nom et au statut d'enfant : il n'est qu'un fruit que la *parturiente* porte.

¹ B. de Glanville : Le Grand Propriétaire de toutes choses, très utile et profitable pour tenir le corps en santé (cité par Philippe Ariès in L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime , Seuil 1984 p 35-38

² cité par Ariès p. 43

³ Didier Lett : L'enfant des miracles, enfance et société au Moyen Age , Paris, Aubier, 1997, chapitre I : *Les âges de l'enfance* ; chapitre II : *Le vocabulaire de l'enfance*

- A la naissance et pour les deux ou trois premières années, on parle d'*infans* ou d'*enfant*. L'*infans* est le tout petit, littéralement *celui qui ne parle pas*. Le diminutif *infantulus* figure aussi dans les textes, ainsi que *lactentus* pour évoquer le nourrisson.
- Par la suite, on continue à parler d'*infans* pour l'enfant de 3 à 7 ans, mais le terme *puer* ou son diminutif *puerulus*, s'imposent graduellement pour désigner l'enfant qui parle, et marche, qui a des dents et un peu de jugement.
- A partir de 7 ans, il est toujours question du *puer*, qui succède à l'*infans* ; le vocabulaire commence d'ailleurs à se différencier selon le sexe : la fille est dite *puella*, *puellula* en diminutif, ou encore *virgo*, *virguncula* ou *parvula*. *Filia*, *filius* sont également employés en relation aux parents.
- Vers la fin de l'enfance, le *puer* peut aussi être désigné par divers vocables, selon les régions et les situations sociales : *valeton*, *valet*, *bachelor*... *Adolescens* et *juvenis* finissent par être accolés aux jeunes gens après 12 ou 13 ans, en moyenne.

Le repérage est donc plus diversifié qu'on ne le croit de prime abord, ce qui montre que l'enfance est représentée dans les vocables médiévaux. Toutefois, çà et là au gré des fluctuations idéologiques, une vision simpliste s'exprime parfois, vision qui privilégie l'âge médian, moyen, c'est-à-dire la jeunesse (nous dirions *l'âge mûr*), et qui voit en la vieillesse un puits où toute existence tombera, à moins qu'elle ne finisse prématurément. Quant à l'enfance, le mieux est d'en sortir rapidement, il est donc possible de s'en désintéresser, et nul n'est besoin d'un vocabulaire précis et diversifié pour la qualifier. Pensons ici à l'influence d'Aristote sur la fin du Moyen Age : à partir du XII^e, tout un pan de la pensée occidentale « se rappelle » que l'auteur de l'*Ethique à Nicomaque* a posé que la finalité de la Nature était l'adulte mâle, face auquel la femme et l'enfant demeurent imparfaits en leur essence.

Concernant ce que nous appelons aujourd'hui avec pudeur le *troisième âge*, le latin faisait bien la différence entre :

- Primo, l'homme d'expérience, appelé *senex* avec une nuance de respect
- Secundo, le *vetus*, homme âgé déjà dégradé par la vieillesse
- Tertio, le *senecio*, vieillard totalement avili et impotent.

Or cette distinction n'existe guère dans le vocabulaire français du XVI^e siècle. Serait-ce que la vieillesse a tendance à disparaître parfois des préoccupations sociales, ou du moins à se réduire à son seul aspect de sénilité ? Ne serait-elle qu'une catégorie générique et vaste où l'on range ceux qui n'ont plus les moyens d'être actifs ou de tenir leur rang ?

On répondra avec bien des nuances et des précautions, car le cas est probablement identique à celui de l'enfance. Dans une langue non encore fixée et institutionnalisée, les occurrences des « âges » de la vieillesse peuvent apparaître rares ou floues ; mais, sauf schématisme, on ne saurait en conclure que la société française se soucie peu de ses anciens à l'époque.

Dans *Les Essais*, Montaigne revient d'ailleurs assez souvent sur les problèmes posés par la vieillesse, essentiellement il est vrai pour en donner une vision inquiétante. Il confesse la craindre plus que la mort : « De degré en degré elle (la nature) nous roule dans ce miserable estat, et nous y apprivoise : si que nous ne sentons aucune secousse, quand la jeunesse meurt en nous, qui est en essence et en verité une mort plus dure que n'est la mort entiere d'une vie languissante, et que n'est la mort de la vieillesse. D'autant

que le sault n'est pas si lourd du mal estre . ou non estre, comme il est d'un estre doux et fleurissant à un estre penible et douloureux. »¹

Mourir de vieillesse, après avoir enduré ce « misérable estat », est de toute façon assez peu courant encore à l'époque, étant donné l'importance de la mortalité. « C'est l'espece de mort la plus rare de toutes et la moins en usage » précise Montaigne², qui ajoute que la meilleure partie de la vie est dans les trente premières années et que la suite n'est qu'un affaiblissement à redouter : « Je tien pour certain que, depuis cet aage, et mon esprit et mon corps ont plus diminué qu'augmenté, et plus reculé que avancé. Il est possible qu'à ceux qui emploient bien le temps, la science et l'expérience croissent avec la vie ; mais la vivacité, la promptitude, la fermeté, et autres parties (qualités) bien plus nostres, plus importantes et esseentielles, se fanissent et s'alanguissent... En ay assez veu qui ont eu la cervelle affoiblie avant l'estomac et les jambes. »

Et il conclut sur la nécessité de récupérer *en rognant sur l'enfance* ce que le temps nous dérobe dans la vieillesse, autrement dit de changer les lois si elles empêchent les enfants d'être à la besogne trop tôt : « Je me plains des loix, non pas dequoy elles nous laissent trop tard à la besongne, mais dequoy elles nous y emploient trop tard. Il me semble que... on ne devoit pas faire si grande part à la naissance, à l'oisiveté, et à l'apprentissage. »³ Ces remarques nous paraissent sans doute bien étranges aujourd'hui, puisqu'il demande, non pas d'avancer l'âge de la retraite, mais de diminuer celui de l'enfance et de l'étude...

Nous retrouvons dans ces vœux un même désintérêt pour l'enfance, qui est critiquée en tant que période inutile, temps gâché, journées perdues. De son côté la vieillesse, nous venons de le voir, est elle aussi réduite à son côté inquiétant de décadence physique et intellectuelle.

On ne peut en tous cas pas suivre les conclusions de Ariès, qui a voulu associer la pauvreté lexicale concernant l'enfance et la vieillesse à leur manque de reconnaissance sociale. Selon lui, l'enfance, étant réduite à sa dimension de dépendance et de faiblesse, sa qualification n'aurait pas nécessité pour la société médiévale et immédiatement post-médiévale un vocabulaire très précis. Soit on aurait été *enfant*, soit on aurait été *jeune* (c'est-à-dire déjà adulte), sans précision supplémentaire, sans reconnaissance des divers âges de l'enfance, sans mention accordée à l'adolescence. Les êtres désignés par le mot *enfant* auraient constitué de ce fait une catégorie très vaste, sans nuance ni précision, en toute méconnaissance de leur spécificité, ne retenant d'eux que la dimension d'infériorité, de dépendance ou d'impotence.

Par assimilation, il est vrai, le mot *enfant* était utilisé pour désigner tout être affligé d'un rang inférieur ou d'une basse condition : valet, serviteur, garçon, laquais, hommes de troupe... Au XVII^e siècle encore, « l'idée d'enfance était liée à l'idée de dépendance... On ne sortait de l'enfance qu'en sortant de la dépendance, ou du moins, des plus bas degrés de dépendance ». ⁴ *Enfant* était donc un terme condescendant, marqué du sceau de cette vision simpliste et dévalorisante de l'enfance.

Même phénomène avec le mot *petit*, qui était utilisé dans plusieurs régions, notamment les Pyrénées, comme appellation signifiante pour plusieurs catégories défavorisées (*cagots*, pauvres, errants, handicapés). Une fois de plus, l'enfant, le petit, sont des éléments d'une sous-humanité.

¹ Montaigne: *Les Essais* ; livre I chapitre XX *Que philosopher c'est apprendre à mourir* ; PUF 1992 p. 91

² Montaigne: *Les Essais* ; livre I chapitre LVII *De l'aage* ; PUF p. 1992 p. 326

³ Montaigne: *Les Essais* ; livre I chapitre LVII *De l'aage* ; PUF p. 1992 p. 327-328

⁴ Philippe Ariès : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* ; Seuil 1984 p. 44

Toutefois, grâce aux derniers développements des études historiques sur ce sujet, nous commençons à percevoir une réalité plus complexe. Selon Didier Lett, l'occultation - partielle - de l'enfance ne concerne vraiment que l'âge de 3 à 7 ans. En effet, dans ses deux premières années, le petit est préoccupant : soit car on craint que le Diable ne le prenne ou ne le change contre une de ses créatures ; soit car il est sacralisé en vertu du culte du Christ-enfant, de la Vierge et des Saints Innocents ; soit tout simplement parce que sa fragilité en fait un objet physiologique à surveiller et à protéger de la mort. Par contre à partir de 7 ans, il redevient intéressant : pour l'Eglise qui peut espérer éduquer sa raison à la foi ; pour les adultes qui commencent à voir en lui une force de travail ou un être de raison, selon le cas. « **Entre 3 et 7 ans, il est trop humain pour être nimbé de sacré et encore trop jeune pour posséder la maîtrise des pulsions ou pour être éduqué à la foi comprise.** »¹ C'est l'âge de l'enfance occultée proprement dite, avec toutes les variations d'usage dans les pratiques familiales.

N'oublions pas qu'on ne peut rien comprendre au millénaire médiéval et aux attitudes des médiévaux si on oublie l'idée « **selon laquelle pour les hommes de cette époque le critère principal de définition est religieux.** »² Peu « parlant » pour la mythologie chrétienne, le jeune enfant (3 à 7 ans) peut s'effacer du monde des adultes et de leurs représentations, alors que d'autres enjeux pèsent sur le tout-petit et sur l'enfant ayant atteint « l'âge de raison ». Pour utiliser la terminologie des 7 âges de la vie (voir plus haut), on dira que seule la « seconde » *infantia* (époque de *dentum plantatura*) peut être négligée sans conséquence théologique, l'*infans* nouveau-né cristallisant les peurs et les chimères des adultes, tandis que le *puer* redevient un être social par le biais du travail, de l'apprentissage ou de l'éducation (essentiellement religieuse).

D'où la coupe suivante :

AGE	STATUTS POSSIBLES
Première <i>infantia</i> (de la naissance à la possession complète des premières dents)	- petite chose molle et fragile - être inquiétant, à mi-chemin entre vie et mort - intercesseur entre Dieu et les hommes, de par son innocence christique
Seconde <i>infantia</i> (de deux ans à sept ans à peu près)	- petite chose sans intérêt ni importance, désacralisée - animal intempérant, sale et pulsionnel
Pueritia. (de « l'âge de raison » à la puberté)	- objet d'éducation (sans perdre pour autant les défauts de la période précédente) - apprenti, travailleur domestique, aide des parents

Cette description, à adapter aux multiples cas particuliers, nous présente trois images médiévales de l'enfance :

l'enfance sacrée, temps intermédiaire entre vie et mort, dont l'innocence est l'objet d'un conflit de possession entre Dieu et Diable.

l'enfance désocialisée, temps intermédiaire entre l'innocence et la raison, dont l'existence peut ne pas être mentionnée dans les représentations.

¹ Didier Lett : *L'enfant des miracles, enfance et société au Moyen Age* ; Paris, Aubier, 1997, chapitre IV. *Une enfance occultée*

² Didier Lett : *L'enfant des miracles, enfance et société au Moyen Age* ; Paris, Aubier, 1997, conclusion

l'enfance sociale, temps intermédiaire entre ignorance et savoir, entre inutilité et utilité sociale, dont l'existence est resocialisée principalement par l'éducation et le travail.

L'étude de *l'enfance sacrée* sera poursuivie plus tard (voir le chapitre 2) ; on peut en tout cas mieux comprendre par ce modèle « l'illusion d'optique » possible lorsqu'on se penche sur les sources normatives : si à certaines époques la prime enfance n'était pas sacralisée, si conjointement les nécessités économiques conduisaient à hâter la sortie de l'individu hors de la seconde *infantia* et de la *pueritia*, alors, en vertu de ces deux conditions, il pouvait se faire que l'enfant soit sous-représenté dans les images sociales. Probablement, ce fut plutôt le cas dans le Haut Moyen Age, avant la montée en puissance du rapprochement entre le tout-petit et le Christ.

Si l'on revient sur la question sémantique proprement dite, il est indéniable que la société française s'employa à créer un vocabulaire de l'enfance, au fil des ans, en palliant la pauvreté de la langue française en ce domaine par des emprunts à d'autres langues et par une grande richesse argotique.

Ainsi l'italien *bambino* devint le français *bambin* - au sens de petit enfant - à partir du XVI^e siècle. De même les populaires *marmot* et *marmouset* virent leurs significations s'infléchir, ou plutôt s'enrichir, pour désigner les tout jeunes enfants. *Marmouset* désignait au XIII^e siècle une figure grotesque, sur un ornement architectural ou sur un humain. Sa racine semble être l'onomatopée *mar* évoquant le miaulement du rut chez le chat, comme dans *maraud* (*matou*, et par extension *vagabond*, *fripon*) ou *marlou* (*souteneur*). On voit que son emploi pour désigner les nourrissons n'est guère flatteur et s'inscrit bien dans une approche péjorative de l'enfance, fréquemment associée à une animalisation de l'enfance. Quoi qu'il en soit, au XV^e siècle, son usage pour parler des tout petits est attesté.¹

De même *marmot*, à l'étymologie identique, caractérisait au XV^e siècle une figure grotesque, telle celle d'un singe. Il gagna au XVII^e siècle le sens de *petit enfant*. Dans les mêmes années apparut *marmaille*, employé d'abord au XVI^e siècle pour désigner un enfant, puis au XVII^e siècle pour une troupe d'enfants. Notons également que le provençal *pitchòn* tenta une vaine percée dans la langue française ; on le repère par exemple dans la correspondance de Mme de Sévigné.

Autre cas intéressant à plus d'un titre : *nourrisson* était employé dans le parler populaire du XII^e siècle comme un substantif féminin (*la nourrisson*) avec le sens d'*allaitement*, de *nourrissage* et, par une extension très significative, d'*éducation*. Il se masculinisa au XVI^e siècle pour désigner exclusivement l'enfant qu'on allaite. Ici comme ailleurs la vision de l'enfance n'est guère positive et s'enferme dans un réalisme grossier. L'enfant est vu sous les traits d'un *animal buveur de lait*, d'un *enfant-à-la-mamelle*, comme le *nourrain* (cochon de lait dès le XIV^e siècle) qui partage la même racine latine et, quelque part, le même statut. *Poupon*, né au XVI^e siècle, participe au même mouvement de description de la prime enfance sur une trame toujours dévalorisante. Le petit d'homme est perçu comme un animal qui tète, rien de plus, conformément à la racine onomatopéique latine *pappa* (mot expressif du langage enfantin désignant la nourriture), d'où dérivent *pappare* (manger) et *papilla* (bout de sein).

Voir aussi le réalisme du mot *poupin* dans l'expression *un visage poupin*, comprendre : qui a bien tété, qui a bien usé de la *poupa* (le *sein* en gascon), qui a bien pratiqué l'action de

¹ voir le *Dictionnaire étymologique du français* de Jacqueline Picoche, Seuil 1979

pouper (*téter* dans le français du Moyen Age). Notons que le mot *poupard* ou *poupart* (pour le jeune enfant) est l'un des plus anciens en français dans ce registre.

Au cours du XIX^e siècle, enfin, l'anglais *baby* (employé pour les enfants d'âge scolaire) fut transformé en *bébé* pour désigner un tout jeune enfant et participer à cette accession de l'enfance, même celle des premières semaines, à sa reconnaissance au sein de la société. Il faut toutefois attendre le XX^e siècle pour que *bébé* soit utilisé pour le nouveau-né, tel que le montre l'exemple suivant chez Victor Hugo :

**« Ce n'est pas sans raison qu'on te montre du doigt,
Qu'un bébé fait ta joie et que ta tête blanche
Comme vers tes pareils, vers les enfants se penche.
Trop de jeunesse est grave à ton âge ; il est bon
De n'être point marmot alors qu'on est barbon. »¹**

Terminons cette rapide revue terminologique sur le concept d'enfance en rappelant que des difficultés similaires semblent avoir existé, évidemment, à la même époque dans d'autres langues européennes. Par exemple, l'anglais dut emprunter au français pendant le XVII^e siècle le mot *petit* pour forger *petty*, terme générique désignant les enfants de l'école. La même schématique péjorative est repérable ici, puisque *pettiness* signifie la *mesquinerie*, sans oublier le très injuste *pets*, utilisé familièrement pour les animaux domestiques.

Il serait possible, sans aucun doute, d'élargir cette enquête lexicale ; il est probable que nous ferions grosso modo les mêmes constatations : les sociétés occidentales ont régulièrement créé pour désigner l'enfance un lexique propre et relativement complet, même si assez souvent la désignation de l'enfance a confirmé un point de vue condescendant, réducteur et foncièrement injuste. Citons en guise d'ultime illustration le terme *mioche*, apparu au XVI^e siècle pour désigner une miette de pain, et qui fut utilisé dès le XVIII^e siècle pour assimiler l'enfant à une miette d'homme, un avorton, une chapelure d'humanité, malgré toute la tendresse que l'on peut également associer au terme *mioche*...

¹ Victor Hugo : *La Corde d'airain* ; *Œuvres complètes*, tome III p 212 ; le poème date de 1874.

8) L'enfance-défaut, l'enfance-vice, l'enfance-péché

Autre domaine fertile en considérations dévalorisant l'enfance : le champ des qualités morales. Conformément à la thèse chrétienne sur la souillure originelle, qui est censée affecter le nouveau-né en raison du péché originel, l'enfant est représenté comme un être moralement défectueux. Enclin au vice et à la méchanceté, naturellement mauvais, il a à ses débuts une valeur morale quasi nulle. D'où la nécessité absolue d'une éducation morale bien menée, qui seule peut extirper le mal de son caractère et le tourner vers ce qui est jugé « bien ». Et tant pis si cette éducation use de violence : *qui bene amat bene castigat...*

En accord avec cette idée reçue sur l'infériorité morale de l'enfance, l'on trouve assez souvent sous la plume de différents auteurs, des descriptions très péjoratives. Ces constatations, bien sûr, sont propres à toutes les autres époques, avec des variations et des inflexions plus ou moins importantes. La Fontaine, par exemple, dans la fable *Les deux Pigeons*, fait dire à un de ses personnages à propos d'« un fripon d'enfant » : « cet âge est sans pitié... »

Dans ce registre, les enfants existent, certes, mais d'une existence finalement assez importune et dérangeante, ce qui justifie les jugements accusateurs que l'on peut porter sur eux. Qui d'entre nous n'a pas entendu ou prononcé lui-même des mots condamnant radicalement les défauts « naturels » de l'enfance ? Les enfants sont distraits, désordonnés, inattentifs, cruels, peureux, paresseux, pénibles, bruyants, instables, égoïstes, sans reconnaissance pour les efforts entrepris en leur faveur, etc... Nous connaissons cette pâle chanson de l'incompréhension adulte.

Même au XVIII^e siècle, alors que des changements profonds s'effectuent, et que le rousseauisme commence à inventer *une autre enfance*, des jugements sans appel sont prononcés.

Citons La Bruyère, dont la carrière pédagogique ne fut pas négligeable, puisqu'il prit grandement en charge les études du duc de Bourbon, petit-fils du Grand Condé. Son point de vue sur les enfants est malicieux et contrasté, conforme en cela à la finesse générale de ses observations psychologiques de l'humain : « **Les enfants sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés ; ils rient et pleurent facilement ; ils ont des joies immodérées et des afflictions amères sur de très petits sujets ; ils ne veulent point souffrir de mal, et aiment à en faire : ils sont déjà des hommes.** »¹ Cet ironique rappel à l'égard des adultes, qui somme toute ne valent pas plus cher que les enfants, reprend la même approche négative de l'enfance. Ce que La Bruyère reproche vertement aux adultes, c'est d'être comme des enfants, c'est-à-dire « **hautains, dédaigneux** », etc... Connaissant la rouerie de l'auteur des *Caractères*, on peut certes supposer que l'enfant est ici le cadet de ses soucis, et que sous couvert de décrire les défauts des plus jeunes, il ne fait que broser un portrait très sarcastique de l'adulterie. Mais au passage il exprime lui aussi une véritable *réduction* de l'enfance à ses manques, une vision finalement étroite et superficielle.

Rendons pourtant justice à La Bruyère ; en d'autres passages il manifeste une forme d'admiration, non pas pour une forme idéalisée d'enfance innocente, mais pour des qualités que l'enfant possède et que le vieillard - éventuellement l'adulte - ont perdu en chemin. « **Les enfants ont déjà de leur âme l'imagination et la mémoire, c'est-à-dire ce**

¹ La Bruyère : *Les Caractères* ; *De l'Homme*, § 50 ; GF 1971 p 274

que les vieillards n'ont plus, et ils en tirent un merveilleux usage pour leurs petits jeux et pour tous leurs amusements : c'est par elles... qu'ils se transportent dans des palais et des lieux enchantés... et, ce qu'ils ignorent dans la suite de leur vie, savent à cet âge être les arbitres de leur fortune, et les maîtres de leur propre félicité. »¹

Alors que jusque-là l'enfance était présentée par ses manques, voici que le mouvement tend à s'inverser : c'est l'adulte qui semble maintenant avoir perdu un secret que l'enfant possédait en son jeune âge. Cette perspective nouvelle perce déjà dans *Les Caractères*, et annonce des postulats pédagogiques ultérieurs - nous y reviendrons. Elle montre aussi que La Bruyère a saisi une dimension essentielle de l'enfance : sa *complexité*. En effet elle est éminemment complexe, comme tout ce qui est humain sans doute, et impossible à réduire à une dimension physiologique (le *nourrain-nourrisson*) ou à un statut d'infériorité totale (le *non-raisonnable*).

Le passage suivant rend assez bien compte de cette intuition de la complexité de l'enfance chez La Bruyère : « **La paresse, l'indolence et l'oisiveté, vices si naturels aux enfants, disparaissent dans leurs jeux, où ils sont si vifs, appliqués, exacts, amoureux des règles et de la symétrie, où ils ne se pardonnent nulle faute les uns aux autres, et recommencent eux-mêmes plusieurs fois une seule chose qu'ils ont manquée : présages certains qu'ils pourront un jour négliger leurs devoirs, mais qu'ils n'oublieront rien pour leurs plaisirs. »²**

Cette longue phrase rassemble les trois éléments de l'image de l'enfance dans *Les Caractères*, à savoir :

- un a priori péjoratif (« **paresse, indolence, oisiveté** »)
- une volonté ironique d'utiliser cet a priori pour dénoncer des défauts persistants chez l'adulte
- un étonnement devant les réelles capacités manifestées par les plus jeunes dans quelques circonstances (les jeux, la recherche du plaisir, l'étude bien conduite)

Conséquences : selon un cheminement proche de celui de Montaigne, La Bruyère ne peut se défaire d'une condescendance agacée face au peuple des enfants, mais reconnaît leurs compétences certaines quand la situation s'y prête : « **Qui doute que les enfants ne conçoivent, qu'ils ne jugent, qu'ils ne raisonnent conséquemment ? Si c'est seulement sur de petites choses, c'est qu'ils sont enfants, et sans une longue expérience ; et si c'est en mauvais termes, c'est moins leur faute que celle de leurs parents ou de leurs maîtres. »³**

Les derniers mots sont d'une importance capitale, puisque l'on y trouve la tentation - moins banale à l'époque qu'elle ne l'est de nos jours - de dédouaner l'enfance de ses imperfections pour transférer la culpabilité sur les éducateurs. Le projet éducatif de *l'amélioration de l'enfance*, qui deviendra par la suite le projet de *l'harmonieux développement des richesses de l'enfance*, est exprimé ici. Il n'a pas fini de faire couler de l'encre, comme celle que je verse à l'heure actuelle sur la feuille alors que mes enfants viennent de s'endormir à l'étage, que le vent accouru de la mer a fermé ses voiles, et que je

¹ La Bruyère : *Les Caractères* ; *De l'Homme*, § 53 ; GF 1971 p 274

² La Bruyère : *Les Caractères* ; *De l'Homme*, § 55 ; GF 1971 p 275

³ La Bruyère : *Les Caractères* ; *De l'Homme*, § 58 ; GF 1971 p 275

reste seul face à l'énigme de l'enfance. A me demander où tout cela va bien pouvoir nous mener...

En élargissant sa condamnation de l'état d'enfance, la représentation de *l'enfance-manque* insiste aussi sur l'immoralité des enfants. Revenant sans complaisance sur sa propre enfance, Gide n'y aperçoit rien de bien brillant sur le plan moral : « A cet âge innocent où l'on voudrait que toute âme ne soit que transparence, tendresse et pureté, je ne revois en moi qu'ombre, laideur, sournoiserie. »¹ On trouve ici le contre-pied d'un certain optimisme « rousseauiste » - en tous cas d'une lecture optimiste de Rousseau.

Même constat *puérophobe* chez Georges Duhamel : « Comptons avec cette subtile et poignante intuition du mal qui, déjà, rêve dans le fond de la barcelonnette - ne vous en déplaise Jean-Jacques ». ² Ou encore sous la plume de Nathalie Sarraute : « Innocents, en apparence seulement, sans doute. Car ils ne sont jamais entièrement innocents, ceux-là, au-dessus de tout soupçon : quelque chose d'insaisissable en eux, un mince fil ténu, collant, de petites ventouses délicates comme celles qui se tendent, frémissantes, au bout des poils qui tapissent certaines plantes carnivores, ou bien un suc poisseux, comme la soie que sécrète la chenille : quelque chose d'indéfinissable, de mystérieux, qui s'accroche au visage de l'autre [...] ou qui se répand sur lui comme un enduit gluant sous lequel il se pétrifie. »³

On peut également se référer sur ce thème au roman *Sa majesté des Mouches*, pour voir comment l'enfant est parfois représenté sous les traits d'un être qui cumule les défauts : il est sadique, cruel, menteur, violent, grossier, sale, pervers, spontanément égoïste et méchant... Ce en quoi il ressemble à bien des adultes, dira-t-on.⁴

Quoi qu'il en soit, les « héros » de *Sa majesté des Mouches*, enfants livrés à eux-mêmes suite à un naufrage, sans encadrement adulte, ont tôt de bâtir un univers brutal et meurtrier, cruel avec les faibles. Deux enfants y laissent la vie...

Rappelons-le toutefois : le message de cette représentation est frappé d'une ambiguïté irréductible, puisque l'on peut en faire deux lectures. Primo, l'on peut dire l'auteur condamne la méchanceté naturelle des enfants et les représente comme des êtres sans morale. Secundo, l'on peut comprendre également qu'il nous montre en fait le monde des pseudo adultes, avec les mêmes hiérarchies stupides, les mêmes guerres imbéciles et les mêmes victimes désarmées. Il est fréquent qu'une représentation de l'enfance se renverse ainsi, et que l'image péjorative de l'enfance soit accolée aux adultes et soit utilisée pour mettre en exergue leurs propres turpitudes. La représentation des enfants sert ainsi de critère de jugement pour les comportements des enfants *et* pour ceux des adultes.

Alphonse Daudet décrit lui aussi des enfants repoussants de bêtise et de méchanceté ; ce sont les élèves qui martyrisent leur maîtres d'études, le Petit Chose : « Ils avaient presque tous cette laideur spéciale à l'enfance qui mue, de grosses mains rouges avec des engelures, des voix de jeunes coqs enrhumés, le regard abruti, et par là-dessus l'odeur du collège. »⁵

¹ André Gide : *Si le grain ne meurt* ; § I, Folio Gallimard 1972 p 10

² Georges Duhamel : *Les plaisirs et les jeux*

³ Nathalie Sarraute : *Portrait d'un inconnu*, Gallimard Folio 1997 p. 60

⁴ Gôdwin : *Sa majesté des Mouches*

⁵ Alphonse Daudet : *Le Petit Chose* ; première partie, chapitre VII *Le pion*

Appréciation assez proche chez Pagnol : « Je crois que l'homme est naturellement cruel : les enfants et les sauvages en font la preuve chaque jour. »¹

Plus loin dans le passé, c'est Rollin, dans son traité d'éducation, qui pensait que « Nous naissons paresseux, ennemis du travail. »²

Ce stéréotype de l'enfance-vice a été clairement théorisé, à certaines époques par les théologiens chrétiens. En tête de liste figure ici Saint Augustin, qui voit en l'enfance la marque du péché originel ; c'est l'enfance peccamineuse de la théologie. Il confesse donc pour lui-même, a posteriori, des torts inhérents à l'enfance : « Ecoute, ô mon Dieu ! [. .] Nul n'est devant toi pur de péché, pas même l'enfant qui n'a sur terre vécu qu'un jour. »³ La cause de cette essence pécheresse est à rechercher dans le péché originel, bien sûr, mais l'évêque d'Hippone n'oublie pas d'indiquer le vice attaché à la conception, c'est-à-dire à l'acte sexuel proprement dit : « Que si, conçu dans l'iniquité, je fus, au sein de ma mère, nourri de péchés, où donc, mon Dieu, où e quand fus-je innocent ? »⁴ « La voici mon enfance morte depuis longtemps. » confesse Saint Augustin, qui fait pratiquement coïncider sa conversion au divin avec la fin de l'ignorance de son enfance et des désordres de sa jeunesse. Ici, il n'est nullement question de préserver l'enfance, mais de brandir sa disparition comme une preuve de son propre progrès moral.⁵

Didier Lett a ainsi relevé que la seconde enfance est fréquemment présentée dans les sources normatives médiévales chrétiennes sous l'angle de ses défauts : l'intempérance, la démesure. Reprenant l'opposition aristotélicienne entre mesure et démesure, Saint Thomas consacre même un article entier de la Somme Théologique à la question : « L'intempérance est-elle un péché puéril ? »⁶ « Desatempérance est vice trop enfantif. » semble répondre Gilles de Rome.⁷ Même conception chez Montherlant : « Les enfants abusent toujours. »⁸

Le puritanisme n'est, comme il se doit, pas en reste dans la construction de cette représentation de l'enfance peccamineuse ou de l'enfance vice. Nourri - au niveau des écrits « savants » - par les textes de Calvin (1509-1564) et John Knox (1505-1572), la conception protestante puritaine semble avoir été assez majoritairement diffusée dans les populations des terres réformées, surtout en Amérique du Nord. Deux postulats pessimistes, l'un moral, l'autre psychologique, servent de bases à la représentation puritaine de l'enfance :

- l'enfant a une nature mauvaise, incline au péché, il naît vicieux
- l'enfant est ignorant, inconscient, inapte à la raison et à la prise de conscience de son état.

Heureusement, il est apte à se perfectionner, à apprendre, à accéder à la morale et à la foi. Mais l'éducation puritaine est forcément rigide et castratrice : il s'agit de priver l'enfant de toute possibilité de suivre ses élans et ses penchants naturels, lesquels ne pourraient le

¹ Marcel Pagnol : La gloire de mon père (déjà cité plus haut)

² Rollin : Traité des études

³ Saint Augustin : Confessions ; livre I, 11

⁴ Saint Augustin : Confessions ; livre I, 12

⁵ Saint Augustin : Confessions ; livre I, 9 ; traduit par Louis de Mondadon

⁶ Saint Thomas d'Aquin : Somme Théologique ; 2^e partie, 2^e section, question 147 (Insensibilité et intempérance), article 2

⁷ Le Grand Propriétaire de toutes choses chapitre XVI

⁸ Henry de Montherlant : La ville dont le prince est un enfant, acte II, scène VI

conduire qu'à la perte spirituelle. Héritier malgré lui du péché de désobéissance d'Adam et Eve, l'enfant subit une lourde hérédité morale : seule une vie de renoncement et d'austérité pieuse, seule une éducation vigilante et normatrice peuvent le délivrer de cette hérédité pesante.

Exemple emblématique : en Amérique du Nord dès la fin du XVII^e siècle et jusqu'au XIX^e siècle, un manuel pédagogique et éducatif puritain faisait autorité et se vendait à des millions d'exemplaires. Il s'agissait du New England Primer, manuel scolaire quasi officiel des enfants protestants. Or son abécédaire, outre sa visée d'instruction, reflète également une conception éducative adossée à une représentation peccamineuse de l'enfant : à la lettre A on trouve le vers suivant : « **A = In Adam's fall we sinned all.** »¹

Corollaire de cette filiation critique : selon le New England Primer, si l'éducation donnée à l'enfant n'est pas assise sur des principes et des méthodes suffisamment fermes, ce dernier va laisser libre cours à sa nature foncièrement vicieuse : « **Il passerait son temps dans l'oisiveté, désobéirait à ses parents et à d'autres autorités, mentirait, jurerait et volerait ; il négligerait ses études et ferait l'école buissonnière, il haïrait les autres, se battraient avec ses camarades d'école et ses frères et sœurs, il refuserait de prier et d'aller à l'église, de lire la Bible, de se conformer aux Dix Commandements et refuserait d'accepter le Christ et de le suivre.** »

D'où la nécessité impérieuse d'une éducation bien réglée, qui normalise un « bon » enfant et éradique les sources du péché, dans l'attente d'une vie future bienheureuse succédant aux épreuves et à l'austérité de la vie mortelle. L'on devine sans peine certains aspects de cette éducation : recours au châtement corporel, refus de la spontanéité enfantine, poids écrasant des préceptes moraux et des dogmes religieux, inculqués de force et appris par cœur, volonté de « dresser » les enfants en leur inspirant la terreur des flammes de l'Enfer, en les menaçant d'un sort abominable s'ils quittaient le « droit chemin » :

- « **L = Liars will have their part in the Lake which burns with fire and brimstone.** » (« *Les menteurs seront envoyés dans le Lac qui brûle avec du feu et du soufre* ».)

- « **U = Upon the wicked, God will rain a horrible tempest.** » (« *Sur les méchants, Dieu fera pleuvoir une horrible tempête.* »)²

Cette éducation puritaine se pensait fréquemment comme un combat contre Satan, contre la méchanceté innée de l'enfant. La lecture et la mémorisation systématiques des Écritures, vecteurs essentiels de l'éducation morale, se voulaient l'antidote aux inclinations maléfiques. Le tout se faisait dans un climat d'obéissance craintive et de châtement. Dans le cadre familial, on a pu par conséquent relever un cas de conscience classique chez les parents puritains, tiraillés entre de tels principes éducatifs hostiles à l'enfance (*Mieux vaut être battu que damné*) et leur amour réel pour leurs propres enfants. .³

Concernant la relation maître-élève, en tous cas, l'abécédaire du New England Primer est éloquent : « **F = The idle Fool is whipt at school.** » (« *L'imbécile oisif est battu à l'école.* »)

Que dire de cette vision pessimiste de l'enfance ? Que penser de cette éducation se croyant l'antidote à des maux qu'elle crée en fait elle-même par ses rigidités oppressives ? L'image

¹ « Par la chute d'Adam, nous avons tous péché. » New England Primer, édition 1836, p. 11

² New England Primer, édition 1836, p. 15-16

³ On pourra consulter sur ce point le chapitre 3 de l'ouvrage de Murray Thomas et Claudine Michel, Théories du développement de l'enfant : De Boeck 1994

de *l'enfant méchant par nature* peut-elle raisonnablement prétendre fonder autre chose qu'un dressage de l'enfance ?

D'autres accusations traversent l'histoire des idées et des représentations pour dénoncer les vices plus ou moins « naturels » à l'enfance. Même le très libéral John Locke encourage à se défier des penchants vicieux des enfants, notamment de leur amour de la domination, de *l'empire* qu'ils tentent de prendre sur les autres : « **Ils aiment quelque chose de plus que la liberté, ils aiment la domination ; et ce sentiment est la source originelle de la plupart des habitudes vicieuses qui leur sont le plus ordinaires et le plus naturelles. [...] Nous voyons que les enfants, presque aussitôt qu'ils sont nés, ou tout au moins bien avant qu'ils sachent parler, deviennent bourrus, boudeurs, témoignent de leur mauvaise humeur, pour cette unique raison qu'ils veulent que leurs volontés soient satisfaites.** »¹

Bref : méfiez-vous des enfants, ils veulent vous vassaliser... Et pour mieux résister, Locke conseille aux adultes d'être inflexibles face aux demandes et aux désirs des enfants : « **Le seul fait d'avoir nommé un plat doit être une raison pour qu'on le leur refuse.** » Ou encore : « **Le seul fait qu'un enfant a parlé d'une chose inutile doit être une raison pour l'en priver.** » Qu'ils ne demandent rien, et ils auront ce qui leur est nécessaire. Ne jamais céder, ne jamais leur faire plaisir : ils en profiteraient pour nous dominer. Il y a évidemment du puritain dans cette vision des choses, dans cette confusion entre toute demande enfantine et l'expression d'un vice inhérent à l'enfance.²

Dernier conseil : méfiez-vous des pleurs des enfants, ne tolérez pas qu'ils y aient recours, sauf en cas de douleur ou de vrai chagrin. « **Les pleurs trahissent souvent la prétention de l'enfant à se faire obéir ; ils sont comme la déclaration de son arrogance et de son entêtement.** »³

Gardons-nous d'accabler Locke : il tente simplement, sur un modèle assez proche finalement de Kant, de construire une théorie éducative à partir d'une représentation très mitigée de l'enfance :

- *L'enfance est table rase, donc elle ne saurait être naturellement mauvaise et pécheresse.* C'est le principe de base.

- *Ceci dit, le nouveau-né porte déjà la souillure du péché originel.* C'est l'élément idéologique puritain que Locke omet progressivement.

- *Les enfants réels sont souvent obstinés, entêtés, « naturellement » enclins au vice, méchants, doués d'un instinct de cruauté, etc...* C'est l'expression de la représentation pessimiste de l'enfance, que Locke possède aussi.

Comme il est difficile de faire cohabiter ces éléments, qui peuvent s'avérer contradictoires, la synthèse de Locke débouche sur ce type d'affirmation : « **Un fait que j'ai souvent observé chez les enfants, c'est qu'ils sont enclins à maltraiter toutes les pauvres créatures qui sont en leur pouvoir. [...] Ce plaisir qu'ils trouvent à faire du mal [...] et plus particulièrement le plaisir de faire souffrir un être sensible, ne saurait être selon moi autre chose qu'une inclination acquise et étrangère à la nature, une habitude qui résulte de l'exemple et de la société.** »⁴ Ici, les principes de Rousseau ne sont pas si loin.

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* , § 103 et 104

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* , § 106 et 107

³ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* , § 111

⁴ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* , § 116

Notons bien que l'image de l'enfance peccamineuse n'est souvent que l'expression dérivée, la conséquence, d'une vision pessimiste de la nature humaine. Ce n'est pas toujours l'enfant en tant qu'enfant qui est accusé, mais l'enfant en tant qu'exemple de ce que serait naturellement l'adulte sans le nécessaire *redressement* que l'éducation doit opérer sur ses *penchants* et ses *inclinations* au vice. Redresser ce qui penche et s'incline : toute la conception *orthopédique* de l'éducation est là, avec ses diverses conséquences que Michel Foucault met magistralement en lumière dans Surveiller et Punir ou dans Histoire de la folie à l'âge classique.

Dans le champ des textes philosophiques, cette conception s'incarne souvent dans la primauté accordée à la *recta ratio*, la raison droite qui doit être le *tuteur* de l'homme, pauvre créature faite selon Kant d'un bois bien « *trop courbe* ».

9) Les erreurs de perspective de l'adulto-centrisme : la précieuse enfance

Pour résumer cette première approche, l'enfance est parfois vue par l'adulte - consciemment ou inconsciemment - comme le modèle de toute infériorité et de tout mauvais fonctionnement chez l'être humain. Quand elle n'est pas oubliée, absente des préoccupations principales des adultes, elle est caricaturée sous les traits d'un état de balbutiement et d'immaturité. Effets de cette première conception : même si de nombreuses précautions adoucissantes, pédagogiques entre autres, sont conseillées par bien des auteurs dès le Moyen Age, il s'agit pour la société de *tuer l'enfance en l'individu*, d'organiser sa disparition pour faire place à l'adulte.

Que ce soit chez l'un ou chez l'autre philosophe, le même noyau péjoratif cristallise les représentations de l'enfance. Aristote y voit une misère de l'existence, un malheur provoqué par la domination du désir alors qu'il n'est pas encore maîtrisé ; Augustin et les Pères de l'Eglise y perçoivent la marque du péché ; Descartes y distingue un esprit errant et volatile. On aurait fort à faire s'il fallait répertorier toutes les étoiles de cette constellation gravitant autour du noyau de *l'enfance-manquise*...

L'enfant, alors, n'a pas de présent ; il n'a qu'un avenir : être adulte. Fi de sa spécificité ! On pourrait peut-être réorganiser les différentes images de l'enfance autour de deux pôles importants : l'enfant-avenir et l'enfant-présent.

- *L'enfant-avenir* ne se définit que par ses manques, par l'écart qui le sépare de *l'adulte à venir*. Selon cette approche, il faut se hâter d'éduquer, d'instruire, de faire croître. Voir le (trop) grand souci éducatif et scolaire de certains parents et éducateurs...
- *L'enfant-présent* est davantage reconnu dans sa différence ; le jeu, le plaisir, le temps propre lui sont concédés sans peine. Les éducateurs, les enseignants, les parents tolèrent son écart par rapport à la norme de l'excellence adulte et lui laissent son enfance...

Assez longtemps les sociétés européennes ont d'ailleurs pensé, en vertu de la théorie pré-scientifique des *âges de la vie*, qu'il suffisait d'attendre, de laisser faire, que la nature et le temps feraient le nécessaire ; en attendant que l'enfant n'en soit plus un, on pouvait donc l'abandonner à l'allaitement - donc aux femmes - au désintérêt et à l'oubli, puisque de toute façon, mécaniquement, *naturellement*, à tel âge il aurait telle compétence. L'idée d'une correspondance immuable de l'âge et de la compétence lui convenant est d'ailleurs plus présente qu'on ne le croit dans les représentations de l'enfance.

Le souci éducatif, pour apparaître, a dû aller à contre-courant de cette tendance à croire que les choses se faisaient toutes seules pour l'humain, que le nourrissage suffisait à faire d'un enfant un adulte. En tant qu'obstacle à la compréhension de l'enfance, nous retrouvons toujours le même modèle animal, le schème du *nourrain*, qui n'a besoin que de nourriture pour devenir avec le temps le bon gros goret des fêtes campagnardes.

Or, pour éduquer un humain, il faut tout autre chose. S'il est vrai que, quelque part, l'éducation se fait toute seule tant qu'il ne s'agit que d'acquérir un savoir-faire de base pour évoluer dans une société et sa culture, dès que l'on prétend *élever* l'individu vers davantage de savoir, des dispositifs plus complexes sont requis. Dispositifs débouchant à la fin du XIX^e siècle sur *l'enfermement obligatoire et massif de l'enfance* dans les écoles.

Ces remarques mises à part, dès que l'on voit l'enfance à travers le filtre de l'image péjorative de *l'enfant-infirmité*, l'éducation n'est, qu'elle soit compréhensive ou dogmatique, douce ou violente, que *le meurtre de l'enfance par les adultes*. L'image de la *rupture*, violente ou non, s'impose. Il faut *s'arracher à l'enfance*, il faut arracher l'enfance de soi, comme une mauvaise herbe que le jardinier pédagogue traque au sein des plates-bandes ordonnées de la maturité.

Le fait que cette image dévalorisante soit parfois brouillée par celle de l'innocence enfantine ne change pas grand chose à l'affaire : rien n'est jamais tout ceci ou tout cela, dans les affaires humaines. Postuler l'infériorité de l'enfance n'exclut pas la tendresse à son égard, sur le thème mythique de la pureté initiale. Les deux images combinées donnent ainsi celle de *l'enfant-innocent-inférieur*, qui grosso modo correspond assez bien à l'opinion la plus courante adoptée par les adultes au sujet de l'enfance. Et l'enfance demeure étouffée sous sa réduction à une ou à deux composantes : l'infériorité et/ou l'innocence.

Il nous reste à critiquer cette famille de représentations, à les évaluer. Certes, elles semblent se tenir et reposer sur une forme de "savoir" empirique : que l'enfant soit inférieur à l'adulte sur bien des points est une évidence. Mais trois perspectives au moins nous poussent à contester l'usage qui est fait du constat de cette infériorité :

Primo elle est appréciée par comparaison entre l'adulte et l'enfant. Or cette comparaison a-t-elle réellement une pertinence ? Le moineau est plus petit que l'aigle, mais est-ce là sa vérité ? Ne convient-il pas plutôt de s'assurer que l'enfant *se correspond*, est en accord avec lui-même ? Les critères retenus (maturité affective, intellectuelle, sexuelle, physique, etc...) sont calqués sur le monde des adultes, ou du moins sur ce que l'adulte croit être. Sont-ils pertinents pour apprécier l'enfant ? Empruntons à La Bruyère ou à La Fontaine l'un de leurs procédés - la mise en scène anthropomorphe d'animaux - pour critiquer cet adultocentrisme : si par extraordinaire les poissons voulaient se comparer aux fourmis, il y a gros à parier qu'ils opteraient pour un critère centré sur leur univers, l'adaptation à la vie sous-marine par exemple. Ce critère *ichtyo-centriste* donnerait évidemment raison aux poissons. Mais à quoi rimerait ce jugement ?

L'enfant n'est pas moins ou que l'adulte, il est *autre*, différent, impossible à juger selon des critères purement adultes. Et nous savons la nocivité de l'attitude hélas si fréquente qui consiste à transformer indûment les *différences* en *hiérarchie*. Celui qui est autre n'est pas nécessairement inférieur ou supérieur. L'altérité n'est pas une infériorité. L'essentiel, pour chaque individu, n'est-ce pas d'être en adéquation avec lui-même et avec ses semblables ? N'est-il pas vraiment très vain d'accuser l'enfant de ne pas être adulte, ou d'accuser la fourmi de ne pas être poisson ? *Le problème de l'enfant, ce n'est pas de ne pas être encore adulte, c'est trop souvent de ne pas pouvoir être lui-même, de ne pas pouvoir être enfant.* Le problème de l'enfant, ce n'est pas de ne pas ressembler à l'adulte, c'est de vivre dans un monde où on ne le laisse pas aisément ressembler à lui-même, un monde où justement il doit se forcer à devenir ce que l'adulte veut qu'il soit. *Le problème de l'enfant, c'est l'adulte !*

En se comparant à l'enfant, l'adulte a donc le triomphe facile, mais cette victoire et cette comparaison n'ont aucun sens, hormis celui d'exprimer une méconnaissance de l'enfance

et de confirmer une relation de pouvoir entre forts et faibles - les forts dictant ordinairement leur "vérité" aux faibles et établissant à peu de frais le statut de ces derniers.

Secundo l'infériorité objective de l'enfant en plusieurs domaines n'est qu'un des aspects de l'enfance, un aspect *extérieur* pourrait-on dire, qui réduit l'enfance à ce qu'elle est par rapport à l'adulte. Enfermée dans cette classification stricte, elle ne peut faire facilement valoir ses autres dimensions - qui sont d'ailleurs très souvent caricaturées sous les traits de l'enfant-innocent. « Qui classe les êtres se trompe. »¹ nous rappelle opportunément Alain.

L'enfance n'est pas réductible à une catégorie, pas plus que l'enfant-individu n'est assimilable à un seul de ses traits de caractère. L'enfance est complexe. La congédier d'un seul geste *en la réduisant à ce qu'elle a de moins que l'adulte* est une grave simplification. Nous aurons plus loin l'occasion de partir à la recherche d'autres représentations de l'enfance, et nous verrons les difficultés rencontrées dès que l'on veut la saisir autrement que par des approches schématiques. D'ailleurs toute utilisation d'un modèle représentatif pour décrire une réalité - a fortiori une réalité humaine - *simplifie* cette même réalité. Connaître, c'est simplifier, nécessairement. Cependant il est des modèles plus complets que d'autres, et certains s'avéreront sans peine plus efficaces que le cliché de l'enfance-déficience.

Attardons-nous quelques instants, comme une pause poétique dans cette étude, sur une autre image de l'enfance, moins péjorative sans être forcément plus juste : « L'absence est une grâce naturelle chez l'enfant. Elle est dans sa nature profonde. [...] Il y a des milliers de ciels dans le ciel. Il y a des milliers de jours dans le jour. Il y a trop à voir pour ne pas se perdre. L'enfant court tous les chemins. Il emprunte toutes les rivières. L'errance de son regard est infinie. Sa distraction est sans remède. Elle peut rendre mauvais ceux qui l'approchent. Elle peut les mener jusqu'à l'extrême violence. A quoi tu penses. Tu ne peux vraiment pas faire attention. Je te l'ai dit mille fois. On parle beaucoup à l'enfant. On le presse de grandir, on le pousse dans la grisaille de l'âge. Dans la parole qui l'entoure, il reconnaît très bien le désir que l'on a de sa mort, ce rêve à peine obscur d'un abandon. La parole vide est sans effet sur lui. [...] D'ailleurs il n'écoute pas. D'ailleurs il n'est pas là. Il est partout où le portent ses yeux. Très tôt dans la vie c'est trop tard. Très tôt dans la vie c'est la fin. Toute vie est vouée à sa perte, et cela dès l'origine, dès son aurore. [...] L'absence de l'enfant n'est peut-être que le nom le plus pur de sa présence : éparpillé dans son cœur, il touche aux étoiles comme aux insectes, aux feuilles des arbres comme aux visages des mourants. »²

Il serait bien naïf de croire qu'une version idéalisée et mythifiée - telle celle que nous propose ici Christian Bobin - puisse élucider l'intégralité de l'énigme de l'enfance ; mais nous pouvons en retenir que l'adulte, en persistant à présenter l'enfant comme un être inférieur et défectueux qu'il faut pour ainsi dire *faire disparaître* ou *tuer* pour qu'advienne la maturité, passe sans doute à côté de l'essentiel. Ce qui passe pour des défauts, eu égard aux critères retenus par l'adulterie, constitue plutôt les qualités de l'enfance, l'essence positive de l'enfance. Ce n'est qu'en les traquant exagérément que l'adulte en fait des défauts et y voit des imperfections.

Dans le passage cité, Bobin évoque par exemple la distraction de l'enfant. Combien de fois reprochons-nous en effet aux enfants, aux élèves, de ne pas faire attention, d'avoir la tête

¹ Alain : *Vigiles de l'esprit* ; chapitre 86

² Christian Bobin : *La part manquante* ; Folio Gallimard 1994 p. 32-33

en l'air, de ne pas se concentrer sur un sujet ? Mais, s'il s'agit bien d'un défaut selon la grille d'évaluation qui est celle des enseignants en particulier et des adultes en général, on peut tout aussi bien dire que cette merveilleuse distraction permet l'éparpillement heureux de l'enfant dans ce qui l'entoure (« **Il se mélange à toutes choses** » dit Bobin dans le même texte). L'errance du regard et de la pensée de l'enfant est peut-être gênante quand l'adulte - via l'éducation - veut plier l'enfant à sa propre version de l'humanité, mais, si l'on essaie de se placer du côté de l'enfant, n'y a-t-il pas là une de ses plus puissantes qualités ? Et un signe de son bon fonctionnement ? Un enfant au regard fixe et à l'esprit bloqué sur une idée est un enfant psycho-affectivement malade ou en passe de l'être. Un enfant qui se replie sur une seule activité, qui se concentre sur un seul jeu, qui refuse de voir toute une partie de la réalité qui l'entoure, est un enfant en souffrance, une « **forteresse vide** » pour reprendre la célèbre expression par laquelle Bruno Bettelheim désigne l'enfant autistique. Un enfant qui *ferait* l'adulte, qui correspondrait prématurément aux canons de maturité que l'on veut lui imposer, serait un enfant malade, gravement malade d'être ce qu'il n'a pas à être.

Écoutons Locke : « **L'étourderie, la distraction, l'inconstance, la mobilité de la pensée, voilà les défauts naturels de l'enfance.** » Défauts ou qualités naturelles ? Tares ou caractéristiques nécessaires ? ¹

Il serait possible de prendre ainsi un à un les prétendus défauts de l'enfance, et de montrer qu'ils ne sont considérés comme tels que si l'on adopte le seul point de vue condescendant de l'adulte. Vu du côté de l'enfant, le paysage est tout à fait différent. C'est vrai, l'enfant ne tient pas en place, mais le mouvement n'est-il pas une part de lui-même et une condition de son développement ? Pourquoi devrait-il déjà être capable de rester comme l'adulte trois heures assis pour une réunion, une conférence ou un banquet ?

C'est vrai, l'enfant est facilement rêveur, mais le rêve n'est-il pas une part de sa vérité ? Pourquoi devrait-il imiter déjà le réalisme (bien prétentieux et hypothétique) de l'adulte ? C'est vrai, l'enfant est *joueur* et oublie aisément ses devoirs, mais la spontanéité de sa tendance au jeu n'exprime-t-elle qu'une *frivolité* ou un besoin d'évacuer angoisses et frustrations ? Dans le jeu, l'enfant ne montre-t-il pas son élan naturel vers le bonheur ? « **L'attrait du jeu, si puissant à cet âge, n'est pas celui d'un fruit qui éveille la faim ou la soif ; mais plutôt j'y vois une volonté d'être heureux par le jeu...** » indique justement Alain. ² Que se passe-t-il pour l'adulte lorsqu'il perd ce trésor, ce dynamisme ludique ?

Le journaliste Alain Rémond, en revenant sur son enfance, répond à cette interrogation en exprimant clairement *la nostalgie de l'enfance* propre à bien des adultes : « **Un jour, on ne sait plus jouer. On oublie le secret. On ne comprend plus ce que ça veut dire, en quoi ça consiste. S'inventer des vies, y croire dur comme fer, un jour, c'est fini, ça s'arrête d'un seul coup, comme ça, du jour au lendemain. Je me demande si ce n'est pas le pire jour de la vie : la perte du jeu, l'oubli du jeu. On y passe tous. [...] Après, quand on a passé la barrière, franchi la frontière, c'est fini, on ne peut plus revenir en arrière. Jamais.** » ³

Il faut l'admettre, en accord avec les propos d'Alain, « **il faut vouloir être heureux, et y mettre du sien. Si l'on reste dans la position du spectateur impartial, laissant seulement entrée au bonheur et portes ouvertes, c'est la tristesse qui entrera.** ». La *passion* du jeu chez l'enfant n'est pas tant un défaut qu'une pente naturelle vers le bonheur. Au moindre moment, l'enfant joue. Et montre ainsi aux adultes ce qu'ils ne veulent pas

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § 167

² Alain : *Propos sur le bonheur* ; XC ; *Que le bonheur est généreux* ; 10 avril 1929

³ Alain Rémond : *Chaque jour est un adieu* ; Le Seuil 2000 p 30

voir : que le temps consacré au bonheur est du temps gagné dans l'existence, et que le bonheur dépend aussi de la volonté d'être heureux. Même si bien évidemment les choses sont un peu plus compliquées que cela ; même s'il y a des jeux forts tristes ou obsédants, chez certains enfants ; même si le bonheur ne dépend hélas pas que du projet d'être heureux... Retenons toutefois que ce cliché adulto-centriste de *l'enfant-frivole* livré à ses jeux futiles est radicalement faux. Quand l'enfant joue il ne perd pas son temps, bien au contraire : il apprivoise la réalité, il cherche la plénitude de son être, il s'oriente spontanément vers le bonheur. Faut-il que le monde des adultes soit parfois bien cruel pour que certains enfants soient mis dans des situations telles ou amenés à de tels états affectifs qu'ils ne puissent même plus se réaliser dans leurs jeux !

L'appétit immodéré pour le jeu n'est donc pas un défaut chez l'enfant, mais une qualité. Disons qu'il appartient à la vérité de l'enfance. Pourquoi dans ces conditions reprocher aux écoliers de préférer leurs jeux à leurs exercices de mathématiques ? Pourquoi toujours hâter les choses ? Pourquoi toujours prendre ce que l'enfant a de plus cher et le condamner en l'appelant *enfantillage* ou *puérité* ? Qui ne ressentirait pas d'angoisse devant des enfants incapables de jouer spontanément, devant des enfants-adultes gris et mélancoliques, devant des enfants inquiétants de sagesse et de sérieux ? « **Quoi de plus beau qu'un enfant ? Mais aussi il se met tout à ses jeux** » rappelle Alain.¹

Si l'enfant n'est pas un adulte et n'a pas les caractéristiques de l'adulte, c'est parce qu'il n'a pas à être adulte, sous peine de pathologie inquiétante. *Un enfant a à être enfant*. Autre vérité à forme pléonastique - mais nous avons déjà indiqué que les plus grandes évidences étaient souvent les plus méconnues. Alors, pourquoi faut-il que son être soit transformé en une collection de défauts et que ses comportements "naturels" soit assimilés à une infériorité ? Les prétendus défauts de l'enfance ne sont pas des défauts qu'il faudrait ôter de l'individu pour en faire un être mûr ; *ils sont l'enfance*, ils sont indissociables de l'enfance, ils font corps avec elle. Seul l'adulte peut ne pas le comprendre... « **Tous les enfants ne sont pas Mozart, mais Mozart est toute l'enfance : une manière de danser sur l'eau, une façon de dormir sur l'abîme. Tous les enfants ne sont pas Rimbaud, mais Rimbaud est toute l'enfance : un goût innocent de la ruse, une joie des ritournelles et des pierres brillantes.** »²

Tertio, l'infériorité de l'enfance est probablement compensée par une supériorité dans plusieurs domaines. Nous aurons à les détailler plus bas, mais citons déjà un aspect de cette image inversée de *l'adulte comme enfant appauvri*. En effet, certaines théories de l'apprentissage, telle celle de Jacques Mehler, postulent que dans le processus qui fait d'un intellect d'enfant un intellect d'adulte, les pertes domineraient. Toute acquisition s'accompagnerait dans cette optique d'un appauvrissement en compétences. « **Une large part du développement consiste en la perte de capacités présentes à la naissance plutôt qu'en l'acquisition de capacités nouvelles.** »³ Cette thèse totalement subversive par rapport à la *doxa* adulto-centriste, est pourtant anodine en neuro-biologie. Notre faculté d'apprendre semble en effet décroître avec l'âge, si bien que l'on peut dire que l'enfant *sait apprendre*, alors que l'adulte n'en est souvent plus capable.

¹ Alain : *Propos sur le bonheur* ; XCH ; *Devoir d'être heureux* ; 16 mars 1923

² Christian Bobin : *La folle allure* ; Gallimard 1995 p. 42

³ Jacques Mehler : in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972 ; article *Connaitre par désapprentissage* ; Seuil 1974 tome II p. 27

L'exemple de la capacité à produire des sons étrangers est éloquent. S'appuyant sur plusieurs travaux dans le domaine de l'apprentissage linguistique et dans celui des capacités sensorielles des tout jeunes enfants, Mehler affirme qu'une large part du développement consiste en la perte de capacités présentes à la naissance plutôt qu'en l'acquisition de capacités nouvelles : « **L'habileté à produire des sons étrangers décroît à mesure que l'âge croît, de telle sorte que, parvenus à l'âge adulte, nous devenons incapables de réaliser quelque performance que ce soit en dehors de notre répertoire habituel. Si nous rapprochons ceci du fait qu'à la naissance tous les sons possibles sont facilement discriminables, il ne semblerait pas exclu, dans ce cas particulier du moins, de considérer la croissance comme la perte successive de capacités innées... Nos possibilités se font plus limitées à mesure que nous vieillissons : c'est la raison pour laquelle nous essayons d'apprendre beaucoup aux enfants tant qu'ils sont encore jeunes. A l'âge adulte, nous sommes encore capables de nous développer ou de devenir plus compétents sur certains points, mais nous ne sommes plus guère aptes à acquérir des habiletés vraiment nouvelles.** »¹

Ainsi, la plasticité phonologique décroît avec l'enfermement dans un système linguistique particulier : si l'enfant est capable d'apprendre à parler sa langue maternelle sans accent notable par rapport à ses partenaires langagiers, les adultes ne sont plus capables par la suite d'apprendre à parler une langue étrangère sans qu'un accent - plus ou moins prononcé - ne les trahisse.

Ainsi nous pourrions maintenant chanter les louanges de l'enfance : l'enfant, c'est la richesse de potentiels encore ouverts, alors que l'adulte c'est l'enfermement dans un appauvrissement par rapport aux possibilités initiales ; l'enfant, c'est la non-spécialisation, le mouvement, le dynamisme, alors que l'adulte c'est la spécialisation sclérosante, l'inertie sur une trajectoire immuable, la routine ; l'enfant, c'est la chance d'une adaptation multiforme, alors que l'adulte c'est la réduction à un seul monde, à un seul ensemble fini de compétences.

Savoir apprendre, être capable d'apprendre semble sous cet angle être la différence fondamentale entre l'adulte et l'enfant. Avec plusieurs restrictions il est vrai, car l'adulte peut également manifester une supériorité sur l'enfant en ce domaine : un homme de trente ans saura plus vite se servir d'un nouveau modèle de canne à pêche qu'un nourrisson. Mais le premier, pour des raisons éducatives, sociales, culturelles, familiales, économiques, historiques, a opté pour *un* monde, fermant définitivement d'autres chemins qu'il aurait pu emprunter. A trente ans, faute d'avoir activé en lui certaines capacités présentes à la naissance (l'aptitude à la jonglerie, par exemple), l'adulte est un infirme qui s'ignore : si l'on déshabitué subitement son corps, ses sens, son intelligence, il est désemparé; gauche, impuissant.

Chacun de nous, *grosso modo*, sait tenir une fourchette et un couteau ; mais s'il s'agit d'utiliser les mains pour jongler avec cinq balles, nous réalisons que nous avons spécialisé nos mains pour qu'elles aient certaines compétences, et que les autres compétences possibles sont comme perdues à jamais. Il faut en effet d'infinis efforts pour passer, suite à un accident ou une opération, d'une écriture de droitier à une écriture de gaucher. Si l'individu droitier prend le crayon qui était à sa main droite pour le placer dans sa main gauche, il ne sait plus écrire, il a l'impression que c'est devenu presque impossible. Le tout jeune enfant, il est vrai, ne sait écrire ni de la droite ni de la gauche ; mais il n'est pas encore bloqué et spécialisé sur l'un ou l'autre des fonctionnements possibles : ses mains,

¹ *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972, article *Connaître par désapprentissage* ; Seuil 1974 tome II p. 26-27

son esprit sont ouverts à l'une ou l'autre option. J'ai d'ailleurs vu des enfants d'école maternelle, avant qu'on ne leur impose de choisir, manipuler sans grande gêne ni perte apparente d'efficacité un crayon-feutre qui passait alternativement d'une main à l'autre.

Nous pourrions donc dire que l'adulte est plus riche de compétences *en acte*, alors que l'enfance est plus riche de compétences *en puissance*. Le tout jeune ne sait rien mais peut tout apprendre, l'adulte en sait quelques unes mais a perdu - souvent définitivement - la capacité d'apprendre des choses extérieures à son univers. Revenons sur l'intéressante exemple de la capacité à la formation de certains sons. A la naissance, disons que tout individu est apte à s'inscrire dans tout système phonologique ; l'enfant jouit d'une grande *plasticité* à ce niveau ; par contre une fois réalisée l'immersion dans un système particulier, le passage dans un autre système devient problématique. Certains sons étrangers à notre oreille sont en effet difficiles à reproduire. Phonétiquement parlant, l'adulte est donc caractérisé par sa *rigidité* : il maîtrise bien les phonèmes de sa langue mais est peu apte à se familiariser avec des phonèmes très différents de ses habitudes. *Il a perdu la plasticité de l'enfance*, il est enfermé - heureusement pas à double tour - dans un ensemble d'habitudes.

Cette opposition entre plasticité et rigidité est une des façons de rappeler que l'enfance n'est pas totalement inférieure à l'adulterie. Potentiellement, l'horizon de l'enfant est plus vaste que celui de l'adulte, il peut prendre toutes directions et apprendre indifféremment les sons propres au russe, au gascon ou à l'arabe. Par contre, une fois que l'apprentissage est réalisé, tout se passe comme si des portes s'étaient fermées au fur et à mesure que d'autres s'ouvraient. Et l'adulte que je suis - au moins par l'âge - reste très embarrassé lorsqu'il tente de prononcer quelques phonèmes arabes, par exemple à l'écoute d'un morceau de *raï*.

Quatre remarques viennent toutefois nuancer et compléter la thèse de Mehler, qui affirme clairement « que les enfants perdent certaines habiletés à mesure qu'ils croissent en âge », ou encore « que les jeunes enfants savent déjà beaucoup plus de choses qu'on ne le suppose souvent »¹ :

- a) Cette thèse suppose l'existence de dispositions primitives quasiment innées. L'enfant disposerait à sa naissance d'un bagage important de « **fortes dispositions initiales** », il ne serait pas une table rase ou un psychisme nu que l'éducation aurait pour tâche de remplir et de créer entièrement. Cette position *nativiste* accorde au nouveau-né un potentiel non négligeable de dispositions psychologiques constituant des embryons de compétences. Mehler résume ainsi cette approche : « **Il est peu plausible que l'état initial de la vie cognitive de l'enfant soit un chaos total** ». ²

En effet, comment quelque chose (les invariants psychologiques de l'intelligence mûrie) pourrait-il naître de rien ? Autrement dit, Mehler et les autres psychologues nativistes (Fantz, Bower, Bever...) voient le nouveau-né comme un être non démuné de ressources ; au contraire, il disposerait d'une panoplie variée de pré-compétences ; l'apprentissage ne ferait alors que fortifier et développer certaines d'entre elles, en les activant, ce qui par contre-coup occasionnerait la disparition des autres, demeurées inactives au moment crucial où elles pouvaient encore se révéler. « **Si une théorie du développement voit jamais le**

¹ *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972 ; article *Connaitre par désapprentissage* ; Seuil 1974 tome II p. 28-29

² Jacques Mehler ; in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972 ; article *A propos du développement cognitif* ; Seuil 1974 tome II p. 47

jour, ce sera une théorie de l'appauvrissement de riches dispositions primitives. »¹ Et une théorie de l'adulte comme inférieur, sur ce plan-là, à l'enfant...

- b) Cette thèse suppose également l'idée très contestée de *stade critique* ou de *moment crucial*. Lors de son développement, l'individu passerait par certains stades dits *critiques* ; ce qui veut dire que si une disposition initiale n'est pas activée pendant la période critique où elle doit l'être, elle serait alors presque définitivement perdue. Une lumière s'éteindrait ainsi en nous chaque fois que nous laisserions passer le moment crucial de l'utiliser pour nous éclairer. Cette idée peut sembler dangereuse car elle implique qu'il puisse être trop tard dans la vie pour tel ou tel apprentissage, et que certaines insuffisances ne puissent plus être comblées, passé un certain âge. Cette disqualification des démarches tardives d'éducation ou de rééducation peut à juste titre être considérée avec méfiance. Le nativisme serait dangereux car il pourrait être utilisé de façon socialement ou politiquement nocive, comme le craint le psychiatre Léon Eisenberg : « Si l'on applique trop facilement ce concept (de stades critiques) à la situation humaine, on peut être amené à abandonner tout effort de rééducation en ce qui concerne des enfants traumatisés dans leur petite enfance et à les condamner ainsi à la permanence d'un défaut alors qu'il aurait été possible de le corriger. »²

Mehler se défend entre autres en recommandant de ne pas confondre les théories scientifiques et les questions sociales ou politiques. Argument qui n'est pas totalement irrecevable, car le fait qu'un savoir scientifique puisse être politiquement embarrassant ou nocif n'autorise pas à refuser la valeur scientifique de ce savoir. La Cité doit ensuite s'en accommoder en prenant des décisions et en choisissant des valeurs qui précéderont en droit et en fait l'éventuelle utilisation du savoir. Le fait que certains individus souffrent d'une déficience, dans une société donnée, et ne puissent plus être rééduqués - en l'état momentané des connaissances et des pouvoirs de cette société - est sans doute cruellement exact, mais l'essentiel est ailleurs : dans la reconnaissance par le corps social de leur dignité, dans les dispositions prises pour faciliter leur intégration dans la Cité, dans le regard bienveillant que chacun doit poser sur eux, en vertu de principes qui sont supérieurs en qualité au simple savoir. Si le savoir n'est pas une sagesse, il est cependant compatible avec une sagesse, c'est-à-dire avec une pratique et un discours humanistes.

L'enjeu de cette question n'est donc pas dans une superficielle opposition entre questions politiques et questions scientifiques. Il semble que ce qu'il faille retenir de cette notion de *stade critique* soit plutôt le risque pour l'individu de voir certaines sources se tarir en lui, si l'éducation qu'il reçoit et l'existence qu'il vit ne les alimente pas et ne leur offre aucun débouché. En clair : l'adulte accompli ne serait pas celui qui aurait expulsé l'enfance hors de lui, mais au contraire celui qui aurait réussi à conserver la vivacité et la richesse constituées par la capacité enfantine à apprendre, à acquérir des compétences nouvelles. Sur ce point précis, *l'adulte réussi est donc celui qui sait encore être enfant*, si l'on admet ici que l'enfant est l'être riche en possibilités, doué d'une grande plasticité, apte à apprendre, à se transformer, à s'enrichir, à s'auto-crée.

L'humain est sous cet aspect le plus *enfantin* des animaux, celui chez qui la partie de l'existence consacrée à l'apprentissage est la plus importante. Et c'est une chance pour lui. *L'humain est fait pour apprendre* ; apprendre est sa vérité, puisque chez les humains le

¹ Jacques Mehler : in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972, article *A propos du développement cognitif* ; Seuil 1974 tome II p. 47

² Jacques Mehler : in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972 ; Seuil 1974 tome II p. 52 ; discussion suivant les exposés de Jacques Mehler

temps de la maturation postnatale atteint un cinquième à un quart d'une vie moyenne. Le but de l'éducation doit - devrait - donc être, non pas de hâter une spécialisation rigide et sclérosante sur un groupe de compétences, mais de permettre à l'individu de conserver intacte en lui cette jouvence continuelle constituée par la capacité plastique et enfantine à apprendre - que nous définirons dans la suite du texte comme étant la précieuse *enfantilité* de l'humain, par opposition à cette maladie que nous nommerons *l'infantilité*.

Pas de vain affrontement, par conséquent, entre les défenseurs de l'adulte et les supporters de l'enfant, les uns affirmant la supériorité évidente de l'adulte, alors que les autres s'en tiennent à la force supérieure de l'enfant. Il ne s'agit pas ici d'organiser une joute psychanthropo-philosophique entre deux êtres si différents, ce qui n'aurait pas grand sens. Nous voulons simplement montrer que l'enfant a *une double destinée* : être enfant et devenir adulte, et que son enfance n'est pas une tare mais au contraire ce qu'il doit vivre, tandis que son *enfantilité* (plasticité, ouverture vers l'apprentissage...) n'est pas un poids mais constitue justement la force qui va lui permettre de devenir adulte.

De même nous voulons avancer que l'enfance n'est jamais finie pour l'adulte : si elle subsiste en lui comme maladie régressive, elle constitue *l'infantilité* ; a contrario si elle s'épanouit, si elle s'inscrit dans la durée, si l'adulte sait garder intacts et vivaces son dynamisme et son élan vers l'auto-crédation, alors elle forme ce plus précieux trésor : *l'enfantilité de l'adulte*.

- c) Troisième remarque sur la thèse de Jacques Mehler : contrairement à ce que nous pourrions inconsidérément penser, l'apprentissage n'est pas une progression régulière, qui ferait que l'enfant, au fur et à mesure de son avancée dans l'existence, en saurait toujours plus que précédemment. Il y a des hauts et des bas dans l'apprentissage, certaines compétences semblent même passer par des phases *d'éclipse*, quand leur disparition n'est pas définitive. Mehler cite sur ce thème l'exemple étonnant de quelques recherches sur l'approche du nombre, à propos d'exercices où des enfants de 2 ans et des enfants de 6 ans réussissent bizarrement mieux que des enfants de 4 ans. Il suppose de ce fait une possible « **suppression temporaire d'une habileté acquise** ».

Empiriquement, ce fait est connu de tous ceux qui s'intéressent aux enfants : un jeune enfant qui se lance dans un nouvel apprentissage délaisse momentanément d'autres compétences, ce qui peut occasionner une stagnation voire une régression de ces dernières. L'adulte peut d'ailleurs observer un phénomène identique sur lui-même : pour un débutant, deux journées de ski laisseront peu de traces, en termes de compétences vraiment acquises, s'ils sont suivis par trois ans de non-pratique. Ce qui était partiellement su le 28 décembre 1994 est complètement oublié, ou peu s'en faut, le 25 mars 2000, si entre-temps le corps et l'esprit n'ont pas été sollicités sur cette compétence particulière en ski. En général, tant qu'une compétence n'a pas été stabilisée par une pratique assez régulière et fréquente, elle reste fragile et sujette à la régression ou à l'oubli. Au bout d'une longue période sans pratique, nous oublions ce qui semblait pourtant acquis pour toujours.

Sur ce point, la neuro-biologie confirme que l'apprentissage se résume en l'établissement *transitoire* de contacts synaptiques entre neurones. Ces contacts sont dans un premier temps caractérisés par leur *labilité*, leur extrême fragilité, du moins tant qu'ils n'ont pas été stabilisés par une activité électro-chimique suffisante. Par conséquent, investir fortement sur un secteur de compétences - ce que l'on demande à l'enfant de faire au cours de son éducation - occasionne un abandon partiel ou total d'autres secteurs, et l'extinction des

liens cérébraux sans lesquels une compétence est impossible. Nous retrouvons ici « l'ambivalence de tout processus de développement qui entraîne à la fois des augmentations (enrichissements) et des réductions (appauvrissements), notamment au niveau des virtualités », selon la formulation d'André Béjin.¹

Pour apprendre une nouvelle compétence A, un individu doit en effet délaissier pour un temps une compétence B, ce qui entrave la stabilisation de celle-ci. Plus généralement, un individu qui par son éducation aura acquis un ensemble de compétences E aura bien connu un enrichissement ; mais cet enrichissement aura été fait au détriment d'un autre ensemble de compétences (E'), qui existaient en puissance ou de façon timide et labile au début de son existence, et qui ont disparu suite à leur non-activation. Ainsi *apprendre, c'est aussi perdre*.

C'est pourquoi il serait judicieux de jeter un regard moins condescendant sur les savoirs du jeune enfant, surtout si l'on évalue l'importance respective de E et E' ; certes, les compétences de E sont qualitativement meilleures, car stabilisées par l'usage, enrichies par l'expérience et contrôlées par la conscience ; mais, quantitativement parlant, E' est peut-être supérieur à E. Même si les savoirs initiaux sont larvaires et non maîtrisés, leur importance est nécessairement bien supérieure à celle que nous leur attribuons ordinairement sans réflexion. Quant aux savoirs perdus, ils sont peut-être plus nombreux que les savoirs acquis. Qui l'eût cru ? Voici l'adulte, sous un certain rapport, *plus pauvre que l'enfant*. Et voici l'apprentissage assimilé à une réduction, à une *taille éclaircissante* effectuée au sein d'une pépinière initiale très vaste.

Profitons de ces constatations pour indiquer déjà quelques éléments d'éducation, puisqu'il est impossible de parler de l'enfance sans s'intéresser aux problèmes éducatifs. La voie qui consiste à spécialiser de façon précoce les élèves - en mathématiques par exemple - souffre d'une méconnaissance totale de la réalité des conditions de l'apprentissage. Si l'on réduit trop tôt les compétences travaillées à un mince ensemble E'' (compétences nécessaires en mathématiques), l'individu va s'appauvrir considérablement et scléroser son fonctionnement cérébral. Il *tournera rond* lorsqu'il s'agira de mathématiques, mais *tournera aussi en rond* autour du même ensemble étroit de catégories mentales, ce qui est somme toute une excellente façon de *ne pas tourner rond*...

Former une intelligence, ou plutôt permettre à une intelligence de se former, est une tâche délicate, qui doit veiller à éviter toute réduction des potentialités de l'individu. *Spécialiser trop tôt et trop systématiquement, c'est appauvrir*, même si l'on obtient éventuellement un renforcement et un enrichissement des compétences dans le domaine choisi de spécialisation. La spécialisation doit au contraire intervenir de façon tardive, pour laisser vivre aussi longtemps que possible le maximum de compétences, pour conserver l'esprit ouvert sur des fonctionnements différents, riche de capacités non avortées, suffisamment mobile pour pouvoir réactiver à la demande et selon ses goûts certaines compétences un peu moins développées que d'autres jusqu'alors. De ce point de vue, l'adulte est souvent *plus étroit* que l'enfant. Enfermé dans un monde exigu, limité par sa spécialisation, ayant perdu la majeure partie de la plasticité (*l'enfance*) de l'esprit enfantin, il est paradoxalement handicapé par son savoir, puisque celui-ci, pour le prix de son acquisition, a exigé que soient fermées les portes menant à d'autres savoirs.

¹ André Béjin : in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972, présentation générale du tome II ; Seuil 1974 p.15

L'intelligence c'est la *mobilité*, la possibilité de s'adapter aux problèmes posés par l'existence. Il faut donc entretenir avec soin l'espace au sein duquel la mobilité peut s'exercer, le terrain vague, le champ de liberté de l'humain. Il faut laisser des places libres, prêtes à être utilisées pour modifier le fonctionnement de l'individu. La spécialisation gagnera d'ailleurs en efficacité si elle s'appuie sur une intelligence étendue, ouverte sur d'autres territoires, capable de changer de couleur si le besoin ou le goût s'en font sentir. Or, comme les neuro-biologistes Jean-Pierre Changeux et Antoine Danchin nous le confirment, avec les réserves épistémologiques d'usage, « **il semble que les potentialités des structures, comme des fonctions, soient plus vastes à une étape donnée du développement, avant la maturation qu'après la maturation. Le développement embryonnaire offre un nombre élevé de combinaisons pour les voies nerveuses. La maturation entraîne une diminution de ce nombre.** ».¹

Conserver en l'individu le maximum de ce potentiel de *connectibilité approfondie*, cultiver en lui le dynamisme de l'auto-crédation et de l'exploration de territoires psychiques nouveaux doit être le souci de l'éducation ; c'est à l'aune de ce respect des richesses de l'individu que l'on mesurera sa réussite, non d'après la fabrication violente et trop précoce, à marches forcées, d'un spécialiste en telle ou telle chose. Que toute société ait besoin de diviser le travail et de former des individus spécialisés en telle ou telle compétence est probablement incontournable, mais qu'elle ait également besoin d'être intelligents peut sembler tout aussi nécessaire. Il semble justement que l'enfant, parce qu'il possède encore une partie de cette *adaptabilité* vivifiante et créatrice, devrait être tenu aussi longtemps que possible à l'écart des obligations irrationnelles du marché du travail et du choix étouffant d'une filière écrasée par le souci d'être prochainement performant dans une tâche professionnelle. La variété des enseignements et des exercices, le maintien prolongé de programmes éclectiques, paraissent être l'un des moyens pour sauvegarder en chacun *l'enfantalité*. Cette subtile qualité sans laquelle quelque chose est mort en nous. Et qui lorsqu'elle est perdue s'avère presque impossible à retrouver dans l'étroitesse de notre existence.

- d) Dernière remarque complémentaire, qui fait presque redondance avec les précédentes : l'apprentissage semble impliquer le phénomène ambivalent d'*activation* et d'*inhibition*. Ce qui signifie que l'adulte, en principe, a dû inhiber en lui force possibilités pour devenir ce qu'il est. Les théories de l'apprentissage allant du discours pédagogique et l'état des recherches sur le cerveau confirment cette thèse. Apprendre, c'est à la fois acquérir des informations et oublier des potentialités. Nous venons de le voir.

Cependant apprendre suppose que l'organisation cérébrale ait la capacité d'apprendre. Cette capacité d'apprendre est la marque des mammifères ; l'apprentissage est une des caractéristiques de leur système nerveux. Cette qualité peut également être nommée *variabilité* (*plasticité* ou *enfanlalité*, avons-nous dit plus haut) car elle signifie que l'organisation synaptique est ouverte, non close sur elle-même, sujette à la modification et même, ce qui la marque de la liberté humaine, à l'*auto-modification*. « **Les organismes dont la programmation des contacts nerveux est stricte et rigide sont incapables d'apprendre. La possibilité d'apprendre est associée à l'introduction d'une variabilité limitée dans l'organisation synaptique.** » confirme Changeux.² C'est justement cette

¹ J-P Changeux et A Danchin : in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972 ; article *Apprendre par stabilisation sélective des synapses en cours de développement* ; Seuil 1974 tome II p 67

² J-P Changeux et A Danchin : in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972 ; article *Apprendre par stabilisation sélective des synapses en cours de développement* ; Seuil 1974 tome II p 76

variabilité que l'adulte a pu perdre ou saborder, et que l'enfant, ce prétendu inférieur, ce *nourrain-au-cerveau-mou*, possède encore...

Changeux nous indique d'ailleurs que la variabilité s'étiole avec le temps, ce qui fait que chez les adultes la capacité d'apprendre est réduite, mais demeure encore partiellement utilisable, pour peu que l'on veuille s'en servir et permettre à chacun de s'en servir : « Cette variabilité est due en partie à la mobilité spéciale des extrémités nerveuses et à leur possibilité d'établir transitoirement un grand nombre de contacts. Cette propriété est particulièrement bien développée pendant la *croissance*, mais existe encore en partie chez les adultes. Il est probable qu'elle est limitée seulement à certaines classes d'extrémités nerveuses. Les contacts multiples ainsi établis sont *labiles* s'ils ne sont pas stabilisés par une activité électrique postérieure. »¹ On le voit maintenant clairement : l'adulte est bien *celui-qui-a-perdu-une-qualité-essentielle*, sauf si une éducation cultivant sa liberté et sa mobilité psychiques - une éducation en ce sens-là *libertaire* - a permis la sauvegarde de ce trésor initial d'*enfance*. Si l'enfant, comme le voudrait le stéréotype de *l'enfance-privation*, est sous certains rapports *moins* que l'adulte, sous le rapport de la variabilité, il est *plus* que l'adulte.

Détail technique : Changeux explique que l'importante variabilité originelle est portée par l'existence de « cônes de croissance » dans de nombreuses parties du cerveau, zones favorisant le développement neuronal et les arborisations qui constituent le support matériel de l'intelligence. L'augmentation du nombre des neurones, dans la phase de croissance, atteste également de ce mouvement interne - répondant aux sollicitations du milieu - qu'est l'apprentissage.

Pour conclure cette critique des représentations péjoratives, qui virent souvent au *cliché*, concernant *l'enfance-manque*, il convient quand même de rappeler que, si l'adulte est presque condamné à perdre progressivement de son élan initial, une éducation réussie doit l'avoir entre-temps pourvu d'une nouvelle qualité : *en apprenant, il a appris à apprendre*. Ce qu'il a perdu en dynamisme, en variabilité peut éventuellement être compensé par une autonomie accrue et l'accès à l'auto-création. Nous verrons que Nietzsche sait clairement exprimer cette force nouvelle de l'individu créateur de lui-même, de cet adulte réussi *qui sait rester enfant sans être infantile*. Et qui est alors bien plus mûr que l'adulte et bien plus plastique que l'enfant. « Là-bas veut nous guider notre barre, là où se trouve le pays de nos enfants ! »²

¹ J-P Changeux et A Danckin : in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972 , article *Apprendre par stabilisation sélective des synapses en cours de développement* , Seuil 1974 tome II p. 76

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *D'anciennes et de nouvelles tables* ; in *Œuvres complètes* tome VI p. 235

2 L'enfance- innocence

« Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications. »¹

« En vérité je vous le dis, quiconque n'accueille pas le Royaume de Dieu en petit enfant n'y entrera pas. »²

¹ Antoine de Saint-Exupéry : *Le Petit Prince* ; chapitre I

² *Le Nouveau Testament* : Marc 10, 15 ; Luc 18, 17

L'enfance-innocence

- 1) *L'enfant-mythe*
- 2) *Le portrait d'une enfance idéalisée*
- 3) *L'enfant de Dieu*
- 4) *L'enfant de Rousseau*
- 5) *Des représentations pédophiles*
- 6) *L'enfant vide*
- 7) *L'enfant rabelaisien*

1) L'enfant-mythe

Nous l'avons vu : la première série de représentations de l'enfance fonctionne comme une véritable *caricature*, ou encore comme un *cliché*. Elle s'avère finalement être un ensemble de lieux communs assez répandus, unis autour d'un noyau central percevant les enfants avec quelque hostilité, les réduisant à une version aggravée de certains de leurs comportements jugés inférieurs et de certaines de leurs faiblesses définies comme « naturelles ».

Nous allons maintenant décrypter la seconde catégorie, qui fonctionne pour sa part comme un *mythe*. En effet, cette deuxième vision décrit l'enfant en l'idéalisant, construit une image de l'enfant pur, innocent, visionnaire, angélique : c'est le mythe de *l'enfance-innocence*, dont de multiples versions sont si souvent utilisées par les adultes.

En vertu de cette approche, l'enfance n'est plus dépréciée, mais joue le rôle d'une valeur positive : pour louer quelqu'un, il suffit alors de dire qu'il a su garder « une âme d'enfant ». Soit une inversion par rapport à la première famille représentative.

C'est dans ces conditions que peut s'enclencher le processus de *mythification* de l'enfance. Cette hypothèse est largement développée dans l'ouvrage de Marie-José Chombart de Lauwe : *Un monde autre : l'enfance (de ses représentations à son mythe)*. L'auteur y décrit le glissement qui s'opère d'un système de représentations *sur* l'enfant en direction d'un langage *à partir* de l'enfant. Autant dire que ce second champ de représentations nous fait passer *de la caricature au mythe*.

Reste à savoir ce que nous entendons par « mythe ». Il ne s'agit pas ici de s'appuyer sur le sens anthropologique habituel, qui le définit comme un récit fabuleux, à caractère sacré, situé dans un passé merveilleux. Bien que de nombreux textes sur l'enfant puissent prendre l'aspect d'un récit mythique propre aux mentalités de notre époque – on songe par exemple à l'œuvre emblématique *Le Petit Prince* – c'est à la *figure mythique* de l'enfant que nous voulons faire référence ; elle semble en effet constituer tout à la fois le noyau intime de la seconde famille de représentations et le pôle central autour duquel s'organise tout un système d'idées et de valeurs : « **Mythiser le personnage consiste en une symbolisation de l'enfant, qui est déréalisé, essentialisé, et inséré dans un système de valeurs dont il forme le centre.** »¹

¹ Marie-José Chombart de Lauwe : *Un monde autre : l'enfance (de ses représentations à son mythe)*. Payot, 1971, p. 14

Autrement dit : si l'enfant devient un personnage mythique, c'est que l'enfance devient une valeur cardinale au sein d'un langage global sur l'humanité, au sein d'une représentation de l'humain. L'enfance, au lieu d'être un défaut, est alors une qualité, *la* qualité, celle qui confère une valeur humaine aux individus qui sont censés la posséder.

S'organise de ce fait autour de l'enfance l'attribution de tout un faisceau de qualités idéalisées : la pureté, l'innocence, la clairvoyance visionnaire, la sainteté, l'honnêteté, la franchise, la spontanéité, la créativité, l'insouciance heureuse, et autres stigmates d'une essence particulière. Car l'enfance, dans cette conception, est une *essence positive*. Le modèle représentatif la fige en une essence parfaite, éternelle et admirable : « **L'état d'enfance, transitoire pour chaque être, finit, dans le processus de mythisation, par devenir une autre façon d'exister, en fonction de laquelle tout l'environnement reçoit des qualifications particulières.** » L'enfance devient immuablement « **identique à elle-même, éternelle** ».

Sous bien des aspects, le noyau de la seconde famille de représentations prend par conséquent le contre-pied du premier : il valorise au lieu de dévaloriser, et attribue les qualités inverses des défauts reprochés tout à l'heure aux enfants. L'enfance devient un état enviable, une véritable façon d'exister, de percevoir, de communiquer, d'imaginer, d'aimer. Et tout s'organise autour du personnage mythique de l'enfant ; par exemple, les adultes sont jugés en fonction de leur comportement : que font-ils *pour* les enfants ? Que font-ils *comme* les enfants ? Dans certains cas, ce n'est plus le passé qui est magnifié, mais le futur dont les enfants sont porteurs.

On voit alors apparaître, via l'idéalisation de l'enfance, une modélisation de l'adulte lui-même ; cette modélisation distingue deux cas : *l'adulte-enfant* est plus ou moins un original, un être ne correspondant pas tout à fait aux normes de sa société ; *l'adulte-repoussoir* est un être qui a égaré son enfance et qui se trouve du coup dans un état peu engageant – il est sérieux, triste, méchant, cupide. Saint Exupéry a réuni ces deux types dans *Le Petit Prince* ; le pilote, grâce à l'intervention miraculeuse du Petit Prince, se range dans la première catégorie, dans l'élite des adultes capables de comprendre en partie les enfants ; les autres font dire au Petit Prince : « **Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications...** »²

Il y a, de ce fait, d'un côté les bons adultes, bienveillants et originaux, *enfantins* pour tout dire, de l'autre côté les adultes vraiment *adultes*, loin de l'enfance et de sa magie. L'enfance est ainsi la *mesure* des adultes, ce qui permet de les jauger et de les évaluer (l'adulte est d'autant plus valorisé qu'il se rapproche de l'enfant). La situation s'est inversée par rapport à la première famille de représentations, dans laquelle c'est au contraire l'adulte qui est l'unité de mesure de l'enfance (l'enfant est d'autant plus en progrès qu'il se rapproche de l'adulte).

Essence et valeur : telle est donc l'enfance dans cette deuxième série de vues sur l'enfance. Essence, donc définition de l'humanité « vraie ». Valeur, donc échelle de mesure des humains. Quant à l'enfant, il est idéalisé, modélisé sous des traits si purs que l'enfance réelle a du mal à supporter la comparaison : « **Il a dans l'âme une perle, l'innocence.** » dit ainsi Hugo à propos de son Gavroche. Difficile de rivaliser, dans ces conditions...

¹ Marie-José Chombart de Lauwe : *Un monde autre. L'enfance (de ses représentations à son mythe)*. Payot, 1971, p. 13

² Antoine de Saint-Exupéry : *Le Petit Prince* : chapitre I

Cette conception a des occurrences fréquentes dans différents domaines ; nous aurons ainsi l'occasion dans les paragraphes suivants de décrire son usage dans la vision chrétienne, dans la littérature et dans certaines philosophies. Toutes ces apparitions de la figure enfantine mythique – à tous les sens du mot *apparition* – ont ceci en commun, qu'elles symbolisent l'enfant, en lui conférant des qualités très tranchées, autant dire des *dons*, des aptitudes innées. C'est à l'ensemble de ces traits que nous allons maintenant nous intéresser.

Pour cela, nous allons puiser dans les écrits mettant en scène de nombreuses versions de *l'enfant-mythe*, essentiellement dans des romans. On trouvera leur liste dans la bibliographie : elle reprend l'essentiel des ouvrages étudiés par Marie-Josée Chombart de Lauwe, en y ajoutant bon nombre de textes tout aussi éloquents, dont certains plus actuels. Il est déjà à noter qu'une étonnante convergence de vues se dégage de ces « descriptions » du personnage de l'enfant idéalisé.

Partant de ces investigations dans les textes littéraires, nous essayerons dans un second temps de voir si elles sont recoupées par l'étude de sources plus philosophiques, c'est-à-dire au cœur même des textes philosophiques.

2) Le portrait d'une enfance idéalisée

L'enfant idéalisé est avant tout un personnage de roman, une figure littéraire, une entité ô combien romanesque. C'est pourquoi nous commencerons nos recherches par le champ de la littérature romanesque.

L'enfant-mythe y est à ce point idéalisé que l'on a quelque peine à parler à son sujet de *description* ; il s'agit plutôt, dans les sources étudiées, d'une *invention*. Cependant, il n'est pas toujours déréalisé ou présenté comme une entité presque immatérielle, tel l'angelot ou la créature évanescence de certains textes religieux. Bien au contraire, dans la plupart des cas, son essence rare se reconnaît au premier chef dans des caractéristiques physiques, dans une apparence sortant de l'ordinaire, dans une démarche, une façon d'être, une voix, une physionomie, un sourire, une façon de dormir « du sommeil des anges », un regard.

Ainsi, le *regard* de *l'enfant-mythe* est peut-être le premier signe de son essence extraordinaire. Tous les personnages relevant de cette catégorie se reconnaissent en effet dès leur première apparition ; leur regard étrange les trahit, car il luit d'un éclat étrange, qui exprime une authenticité mystérieuse et précieuse. Le rapide relevé ci-dessous en est une illustration (il servira aussi à présenter quelques personnages mythiques et les ouvrages dans lesquels ils évoluent) :

a) Dans le roman d'Andrée Chédid, *Omar-Jo* est *l'enfant multiple*, l'enfant prodige attendrissant par ses malheurs : la guerre a tué ses parents et a provoqué chez lui l'amputation d'un bras.¹ Heureusement, il compense par une activité créatrice, une joie et un dynamisme incessants, qu'il met au service du manège de Maxime, *l'adulte-enfant* principal de ce roman.

L'auteur le décrit en parlant de « son regard lointain », qui s'évade hors du présent mais n'oublie pas de percer à jour la réalité qui lui fait face : ainsi, lors de sa première rencontre avec Maxime, « d'un coup d'œil il avait jaugé l'individu qui lui faisait face... A cause de tout ce qu'il avait vécu dans sa patrie détruite, Omar-Jo avait acquis, malgré son jeune âge, une exacte perception des humains ; un jugement sur l'existence et sa précarité qui le rendait à la fois lucide et patient. » Le regard de l'enfant est donc lucide, ou plutôt *extralucide* et visionnaire ; nous retrouverons plusieurs fois ce thème de *l'enfant-visionnaire*.

b) Au sein des nombreux héros enfantins de Le Clézio, Mondo est un garçon sans famille qui erre près de la mer, en se cachant des adultes, « les policiers et les gens de l'Assistance », qui veulent l'attraper pour lui ôter sa liberté. Il est décrit comme ayant « de beaux yeux noirs », un « regard noir et brillant ». ²

Quant à Lullaby, jeune fille fugueuse et amoureuse de solitude, elle possède également un regard particulier qui signe son essence : « Le regard de Lullaby était étendu, il planait sur l'air, la lumière, au-dessus de l'eau. [...] Il n'y avait presque plus de mouvements, presque plus de vie en elle, seulement son regard qui s'élargissait, qui se mêlait à l'espace comme un faisceau de lumière. » Ce regard visionnaire a la capacité de saisir l'espace dans sa grandeur (« l'envers des nuages, les astres derrière l'écran du ciel [...] les pics infinis des profondeurs des mers ») et dans ses détails (« des choses très petites, des cachettes d'insectes, des galeries de vers [...] les racines »). ³

¹ Andrée Chédid : *L'enfant multiple*, Flammarion, 1989

² Le Clézio : *Mondo* ; in *Mondo et autres histoires*

³ Le Clézio : *Lullaby* ; in *Mondo et autres histoires*

Ce regard qui domine les dimensions de l'espace maîtrise aussi le temps : « **Elle voyait tout cela au même instant, et chaque regard durait des mois, des années.** » Bref : c'est un autre exemplaire de ce regard enfantin extralucide, pénétrant la réalité et la fouillant d'une perception très fine.

c) Hélène, dans le roman d'André Dhôtel intitulé *Le pays où l'on n'arrive jamais*, est elle aussi une enfant fugueuse, qui cherche « **son pays** », ses racines, sa famille, dont elle est séparée depuis son jeune âge. La particularité de ce roman est de comporter un second *enfant-mythe*, soit un second héros (qui est en fait le personnage central) : c'est Gaspard, enfant doué pour les catastrophes que ses parents ont confié dès la naissance à sa tante. Lui aussi doit quitter son lieu d'existence pour courir après Hélène, qu'il se propose d'aider dans sa quête du pays de son enfance, du *pays de l'enfance*, ce pays qui « **serait plus beau que n'importe quel pays au monde** ».

En entendant parler de la fuite d'un enfant, Gaspard a commencé à imaginer, de façon visionnaire, le personnage de Hélène : « **Un beau visage soudain lui apparaissait. Des yeux bleus... [...] il devinait dans ces yeux inconnus d'enfant je ne sais quelle flamme aiguë.** » La réalité confirme son intuition, puisque Hélène a effectivement « **des yeux où filtraient une lumière d'une dureté angélique** ». « **Jamais Gaspard Fontarelle ne devait oublier ce regard.** » ajoute l'auteur.¹

Le texte est empli de ces mentions accordant à Hélène un regard idéalisé : « **des yeux coupants comme l'acier et purs comme la Meuse** », des yeux qui disent qu'elle « **cherche quelque chose de beau** », qui « **trahissaient une tendresse inconnue** », possédant « **un éclat étrange** » ou « **une flamme angélique** » qui a le pouvoir de se transmettre au regard de Gaspard...

d) Patricia, dans le roman *Le lion*, de Joseph Kessel, est une fillette dont le père dirige une réserve d'animaux sauvages au Kenya. Le narrateur la perçoit de façon poétique comme « **la petite fille de l'aurore et des bêtes sauvages** ».

Très familière avec les façons d'être des bêtes les plus farouches, amie intime du grand lion King, elle se signale d'entrée à l'attention du narrateur par son regard : « **De grands yeux bruns qui semblaient ne pas me voir étaient fixés sans ciller sur les bêtes.** » dit d'elle le narrateur adulte dès leur première rencontre. On retrouve bien sûr dans la suite du roman le thème déjà évoqué du regard particulier : « **Des étincelles jaillissaient de ses grands yeux sombres.** » A son contact dans ce milieu sauvage, l'adulte peut donc retrouver « **l'innocence et la fraîcheur des premiers temps du monde** ». ²

e) La symbolisation est plus prononcée dans le célèbre ouvrage de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, puisque c'est au-delà du regard que se projette le héros. Le véritable regard extralucide n'est alors plus physique ; le secret du renard est d'ailleurs formulé ainsi : « **on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.** » S'ensuivent de nombreuses mentions de cette conception *extrascopique* : « **Les yeux sont aveugles. Il faut chercher avec le cœur.** » dit le Petit Prince ; « **Le plus important est invisible...** » renchérit le pilote. Finalement, « **Ce qui est important, ça ne se voit pas.** » ³

On devine ici l'ensemble des implicites de cette représentation :

- l'intuition est plus efficace que le raisonnement ;
- les « vraies » choses ne se perçoivent que par intuition (*intuere* = voir) ;
- seul l'enfant mythique – et éventuellement l'adulte-enfant – ont le don d'intuition.

¹ André Dhôtel : *Le pays où l'on n'arrive jamais*, chapitre 1 *La jeunesse de Gaspard*

² Joseph Kessel : *Le lion*

³ voir Antoine de Saint-Exupéry : *Le Petit Prince*, chapitres XXI, XIV et XVI, entre autres

Ce trio de postulats est présent dans la quasi totalité des représentations relevant de la deuxième catégorie.

Autre procédé fréquent : la mise en adéquation de qualités psycho-affectives et de particularités plus physiques. Le thème du regard est un bon exemple : le regard de l'enfant prodige est visionnaire de deux façons : perçant tel l'œil de l'aigle, extralucide comme l'intuition du voyant. L'enfant idéalisé est dans cette iconographie des adultes *l'être intuitif* par excellence, qui voit, sent, devine, perçoit la réalité mieux que ne peut le faire l'adulte. D'où les regrets du pilote, qui à la différence du Petit Prince ne « voit » pas le mouton dans la caisse : **« Mais moi, malheureusement, je ne sais pas voir les moutons à travers les caisses. Je suis peut-être un peu comme les grandes personnes. J'ai dû vieillir. »**

f) Les textes de Christian Bobin sont peut-être le comble de cette idéalisation de l'enfance ; celle-ci est en effet un des thèmes majeurs de cet écrivain, auteur de textes poético-philosophiques ; elle est toujours présentée de façon déréalisée, comme une essence pure d'enfance. Il n'est donc pas étonnant que le motif du regard soit en bonne place dans de nombreuses œuvres de Bobin : **« Les enfants sont comme les marins : où que se portent leurs yeux, partout c'est l'immense. »**¹ Un des personnages de l'univers de Bobin est de fait une petite fille qu'il garda quelques temps, Hélène ; il la décrit en parlant avec émotion du **« désordre radieux amené par le vent dans son regard. »**²

Nous accorderons d'ailleurs plus bas dans ce chapitre une place importante aux textes de Bobin, car ils semblent être sous bien des aspects ceux qui poussent le plus avant l'invention de la figure mythique de l'enfant pur, de celui dont on peut dire avec émerveillement : **« Un feu follet va et vient dans ses yeux. »**³

Au-delà du regard, c'est tout *l'aspect général* de l'enfant mythique qui le signale à notre attention. On y trouve souvent une attendrissante « sauvagerie », quelque chose de particulier, la marque de son essence rare, de sa liberté. Ainsi en est-il de Omar-Jo : **« toute sa personne rayonnait d'un indéfinissable éclat »** ; dit Andrée Chedid. Même présentation pour Hélène chez André Dhôtel : elle est une être **« sauvage et pur »**. Idem pour Patricia, dont Kessel nous dit ceci : **« Un pouvoir singulier émanait de cette petite fille. »**

Libre et presque sauvage, *l'enfant-mythe* a parfois quelque chose d'animal, en tous cas de « sauvage » et de « naturel ». C'est là sa version rustique ou naturaliste. On en trouve une claire expression dans des ouvrages comme *La guerre des boutons* ou *Mondo*.

Les enfants batailleurs de *La guerre des boutons* sont pour la plupart des **« petits bergers à la peau tannée, bronzée de soleil »** ; ils ont fréquemment **« les mains noires comme des pattes de crapauds »**. On rencontre ici une animalisation positive de l'enfance, puisque l'enfant modèle est une créature « naturelle », proche des éléments (le soleil joue un rôle important dans la vie de ces enfants de la Nature). Il n'est donc pas surprenant que de fréquentes comparaisons animalières désignent le monde idéalisé de l'enfance, surtout de l'enfance rurale.

Louis Pergaud use et abuse de ce procédé, révélateur d'une représentation naturalisée de la « vraie » enfance : du chef Lebrac, il nous dit qu'il est **« têtue comme une mule, malin comme un singe, vif comme un lièvre »** ; même image pour l'enfant Tintin : **« A**

¹ Christian Bobin : *La baleine aux yeux verts* ; in le recueil *La part manquante*

² Christian Bobin : *Souveraineté du vide* ; lettre III

³ Christian Bobin : *Isabelle Bruges* ; éditions Le temps qu'il fait, 1992, p. 9

l'interjection de son chef, Tintin joignit les oreilles ou plutôt les fit bouger comme un chat qui médite un sale coup. »¹

La bande des enfants de Longeverne, ainsi, est globalement animalisée : parfois ils sont « **une volée de moineaux sur un crottin frais** », d'autres fois ils sont comparés à des chiens fous : « **Ils se récriaient, s'attendaient, se rappelaient, se bouscuaient, se chipotaient, s'excitaient, tels des chiens de chasse, longtemps tenus à l'attache. »**

Au combat, ils sont plutôt *félinisés* : ils ont tels des chats des « **paires de griffes** » pour attraper leurs ennemis. Et quand ils avancent, c'est « **au pas, lentement, comme des chats qui se guettent, les sourcils froncés, les yeux terribles, les fronts plissés, les greules tordues, les dents serrées...** »

Le Mondo de Le Clézio est lui-même une sorte de petit animal indépendant : « **Il avait ce regard noir et brillant, cette peau couleur de cuivre, et cette démarche légère, silencieuse, un peu de travers, comme les chiens. »**

Quant à Patricia, l'héroïne de Joseph Kessel dans *Le lion*, elle a des traits communs avec les animaux sauvages et avec la Nature au milieu desquels elle vit au Kenya : [...] **La mystérieuse tristesse du regard animal, je le retrouvai chez Patricia, au fond des grands yeux sombres. »**

De façon plus tragique, les enfants martyrs du roman de Cesbron sont d'emblée comparés à des *chiens perdus sans collier*. La scène initiale met donc en scène l'un des enfants héros, Alain Robert, dont le sort est mis en parallèle avec celui d'un chien errant que des agents de police tentent de saisir dans les rues de la ville. « **Ce gosse aux souliers trop lourds, aux cheveux et aux vêtements trop longs : un gosse de fourrière, lui aussi ! »²** D'ailleurs, « **le secret des chiens perdus n'est-il pas aussi celui des enfants abandonnés ? »**

Parallèlement à cette animalisation non péjorative – et assez souvent positive – l'enfant est rapproché des éléments ; il est une pièce de la Nature et ne se trouve bien qu'en son sein, loin de l'enfermement dans la ville ou dans l'école. C'est particulièrement vérifié chez Kessel, qui fait de l'enfance elle-même une véritable « *réserve naturelle* ». La voix de Patricia est donc « **comme un écho naturel de la brousse** ».

Libre et étendu au soleil face à la mer, plongé dans l'eau fraîche, recevant le vent dans ses cheveux : tel est Mondo. Il occupe son temps de différentes façons, mais l'élément naturel n'est jamais bien loin de ses actes : soit il se plonge jusqu'au cou dans l'eau, soit il laisse la chaleur du soleil envelopper son corps.

Mondo va même parfois plus loin, puisqu'il quitte son corps pour se fondre dans certains éléments du milieu : « **Tes cheveux s'agitaient un peu dans le vent du soir. Mais toi, tu n'étais pas là. Tu étais ailleurs, parti dans la lumière chaude de la maison, dans l'odeur des feuilles du laurier, dans l'humidité qui sortait des miettes de terre. »** Il envoie également des « **ondes** » aux gens sur la plage, ce qui complète la panoplie de ses facultés perceptives particulières...

Avec Lullaby, Le Clézio a dessiné le portrait d'une autre enfant en partie « naturalisée », qui pratique elle aussi la *fusion* avec les éléments : « **Lullaby était pareille à un nuage, à un gaz, elle se mélangeait à ce qui l'entourait. Elle était pareille à l'odeur des pins chauffés par le soleil, sur les collines, pareille à l'odeur de l'herbe qui sent le miel. Elle était l'embrun des vagues [...] le vent [...] le sel. »**

¹ Louis Pergaud : *La guerre des boutons* ; livre premier

² Gilbert Cesbron. *Chiens perdus sans collier*

Cette fusion est aussi un éparpillement dans les mille et une composantes de la Nature : **« Il n'y avait plus une seule Lullaby assise sur la véranda d'une vieille maison pseudo grecque en ruine. Elles étaient aussi nombreuses que les étincelles de lumière sur les vagues. »**

La fusion est d'ailleurs réversible, si l'on peut dire ; si Lullaby pénètre le paysage de son regard et de toute sa sensibilité précieuse, inversement les éléments naturels viennent en elle, dans son corps : assise face à la mer, **« Lullaby sentait son corps s'ouvrir, très doucement, comme une porte. »** Par cette porte perceptive peut entrer la beauté des éléments : **« La mer était si belle qu'il lui semblait qu'elle traversait sa tête et son corps à toute vitesse. »** L'enfant mythique est très souvent représenté comme doué de cette sensibilité si particulière, de cette finesse perceptive qui lui confère une évidente supériorité esthétique sur les adultes. Il est le modèle de la perception authentique, celle qui va *« à l'essence des choses »*, selon la formule habituelle.

Ce thème de la *communion* avec la Nature, les éléments, les êtres, est très banal dans la seconde famille représentative. L'enfant, repéré étymologiquement comme *celui qui ne parle pas*, est pourtant vu comme celui qui communit avec toutes choses, pour peu que ces choses se laissent apprivoiser (ce qui exclut les *adultes-repoussoirs*). Cette faculté aiguë de communion/communication lui accorde le privilège d'une sorte de *divination*.

On trouve de multiples occurrences de cette image de l'être intuitif : le Petit Chose, enfant sensible s'il en est, modèle emblématique de *l'enfant éternel*, n'a pas besoin de lire la dépêche annonçant la mort de son frère l'abbé ; en dépit de son **« cervelet d'oiseau-mouche »**, il a eu l'intuition du malheur : **« D'avance je savais que tu venais nous annoncer quelque chose de terrible, et lorsque je t'ouvris, tu ne m'appris rien de nouveau, entends-tu, dépêche ! »**¹

Même génie intuitif chez Omar-Jo, l'enfant multiple : Lorsque son grand-père meurt à des milliers de kilomètres de Paris, où se trouve l'enfant, celui-ci le sent immédiatement : **« Le forain n'éprouva pas la nécessité de l'annoncer à l'enfant, persuadé que celui-ci le savait déjà. »** C'est cette réceptivité si vive qui donne à l'enfant mythique sa supériorité sur l'adulte, son pouvoir réel de communion avec la réalité, son intelligence des phénomènes.

Quant au Petit Prince, nous ne sommes pas étonnés de lire qu'il a *« mystérieusement »* deviné que le pilote a réussi contre toute attente à réparer son avion... Sartre, si attentif à analyser sa propre enfance, y a ainsi décelé cette représentation de *l'enfant-devin*, qui sait intuitivement tout un tas de choses : **« La vérité sort de la bouche des enfants. Tout proches encore de la nature, ils sont les cousins du vent et de la mer : leurs balbutiements offrent à qui sait les entendre des enseignements larges et vagues. »**² Et il ironise sur cette croyance naïve et abêtie des adultes, qui traitent parfois l'enfant prodige comme le roi du monde des mystères et des vérités, l'être prophétique à la parole magique

Dans une perspective moins charnelle, moins sensuelle, l'enfant de Bobin évolue dans un univers dans lequel il s'éparpille lui aussi : **« L'enfant se mélange à toutes choses. Il s'égare dans ce qu'il voit. L'absence de l'enfant n'est peut-être que le nom le plus pur de sa présence : éparpillé dans son cœur, il touche aux étoiles comme aux insectes. »**³ Notons que le mot *enfant* est ici un terme générique ; l'enfant de Bobin est rarement un personnage particulier. C'est en ce sens aussi qu'il est dans un processus de *décarnation* : il n'est plus que le représentant universel de l'essence enfantine.

¹ Alphonse Daudet : *Le Petit Chose*

² Sartre : *Les mots* : I Lire

³ Christian Bobin : *La fleur de l'air* ; in le recueil *La part manquante*

Ce procédé d'essentialisation de l'enfance énervait au plus loin Simone de Beauvoir ; que cette essence soit idéalisée ou dévalorisée, elle fait effectivement peu de place à la reconnaissance de l'individu-enfant réel, qui est écrasé sous des représentations génériques auxquelles il ne saurait correspondre, mais qui déterminent hélas les faits et gestes des adultes : **« La condescendance des adultes transforme l'enfance en une espèce dont tous les individus s'équivalent : rien ne m'irrite davantage [...] je n'étais pas « une enfant » : j'étais moi. »**¹

En dépit de ces protestations, la seconde représentation fige bien l'enfance en une essence perceptive supérieure. Son don d'intuition et ses qualités de communication hors du commun, *l'enfant-mythe* les possède d'ailleurs grâce à sa franchise et à sa sincérité authentiques. Il est en effet celui qui est réputé pour dire les choses avec clarté, sans cette hypocrisie et ce sens de la dissimulation ou de la complexité qui caractérisent les adultes. Allant droit au but, il exprime souvent les vrais problèmes, saisit l'essentiel et fait ainsi comprendre aux adultes qu'ils se cachent ou oublient les choses importantes.

D'où ses immenses facilités de communication : **« Omar-Jo savait communiquer [...] s'infiltrer dans chaque âge [...] Ce savoir jaillissait de lui. »** écrit Andrée Chédid. Même appréciation concernant Patricia : la fillette possède **« la tranquille certitude et la faculté qui étaient les siennes de pouvoir communiquer avec les êtres les plus primitifs selon les lois de leur propre univers. »**

C'est surtout dans le cas de Patricia que *l'enfant-mythe* manifeste des capacités de communication hors du commun, puisque la fillette « parle » aux diverses espèces d'animaux sauvages de la réserve. Elle leur fait « sentir » des choses. Même son père, pourtant expert dans le domaine de la faune africaine, est surclassé : **« Mon père ne sait pas la moitié de ce que je sais. »** constate Patricia, qui sait communiquer avec les bêtes : **« Elle les entend et les bêtes l'entendent. »**

Notons que dans son cas, il s'agit bien d'un *don*, c'est-à-dire d'une aptitude *innée*, possédée dès la naissance en vertu de cette essence particulière qui est la version la plus idéalisée de l'enfance : **« Le pouvoir, c'est de naissance. »** regrette le père de Patricia qui, lui, ne possède « que » l'expérience. Ce pouvoir d'empathie avec les fauves protège la fillette et lui permet de commander aux animaux les moins enclins à l'obéissance. Ces derniers « sentent » eux-mêmes les intentions de Patricia : **« Quand on est innocent à leur égard, les bêtes le savent. »**

Ce pouvoir particulier a quelque chose de magique ou de surnaturel : les indigènes de Kessel (soumis eux-mêmes dans l'ouvrage à une représentation à tendance raciste) voient Patricia comme une **« sorcière pour les bêtes sauvages »** ; elle a peut-être **« pour père un lion »** dit-on **« en baissant la voix »**. Elle est donc **« l'enfant du lion »**. Il est vrai que, lorsqu'elle joue avec King ou qu'elle se couche entre ses terribles pattes, la scène a un côté indéniablement impressionnant.

Dans cette optique, la parole de l'enfant n'est pas anodine ; elle dessine le portrait d'un langage authentique, bien différent du langage socialisé des adultes : **« La parole enfantine ne s'éteint jamais dans une idée. Elle va au bout du monde, enivrée d'air et de songe. C'est une parole vivace, futile. Elle est promise à l'oubli dans l'instant même où elle s'énonce. »**²

Pour Christian Bobin, cette parole enfantine est même intarissable : **« Il n'y a que deux paroles intarissables. Il n'y a que deux paroles bien plus longues que le jour, bien plus**

¹ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Gallimard, collection Folio 1976 p 83

² Christian Bobin : *La fleur de l'air* ; in le recueil *La part manquante*

longues que la vie, que le temps mesuré de vivre : la parole sur l'enfant et celle sur Dieu qui manque. La parole sur l'amour est également inépuisable, mais elle est déjà contenue dans les deux autres, dans la mélancolie de Dieu et le rire de l'enfant. »¹

Intarissable et peut-être même informulable, car elle touche à l'essence intime des choses, cette parole mythique est évidemment assimilée au verbe illuminé du saint, que nous rencontrons dans la sacralisation de l'enfant chez les chrétiens.

Le verbe d'Omar-Jo est également original, de par son inventivité : « Sa langue de plus en plus déliée inventait des mots-fleurs, des mots-fouets, des mots-éclair, des mots-captifs. » Quant à Patricia, « elle sait les maîtres mots » dit sobrement son père.

Cette enfance idéalisée, si apte à une certaine communication, se heurte pourtant à des interlocuteurs fermés à ses messages : il s'agit du monde des adultes. L'on assiste ainsi souvent à un dialogue de sourds entre enfants et adultes, et le thème de l'*incompréhension* est d'un usage très banal dans cette approche de l'enfance. Inversement, « réussir à communiquer avec un enfant, et surtout avec l'enfant authentique, caractérise le bon adulte. » dit Chombart de Lauwe.²

Les exemples de communication déficiente ne manquent pas ; certains sont relatés de façon plaisante, tel le duo de Poil de Carotte et de son père Monsieur Lepic : « Haussé sur la pointe des pieds, il s'efforce d'embrasser son père. Une première fois, il lui touche la barbe du bout des lèvres. Mais M. Lepic, d'un mouvement machinal, dresse la tête, comme s'il se dérobaient. Puis il se penche et de nouveau recule, et Poil de Carotte qui cherchait sa joue, la manque. » Au terme de cette valse-hésitation empreinte de gêne réciproque, le garçon croit que son père se dérobaient, ne l'aime plus.³

Dans d'autres cas, c'est toute la psychologie de l'enfant qui reste incomprise de l'adulte, ce qui donne une relation viciée entre deux catégories d'êtres présentés comme étrangères l'une à l'autre, ne parlant pas la même langue, n'étant pas touchées par les mêmes choses ni soumises aux mêmes préoccupations.

Vallès a fait une description grinçante et magistrale de cette situation qui voit s'opposer l'enfant et l'adulte comme deux mondes qui ne peuvent communiquer. C'est déjà le premier vecteur de communication, c'est-à-dire la peau, le contact physique, la tendresse maternelle et paternelle, qui a toujours fait défaut à l'enfant Jacques Vingtras : « Je ne me rappelle pas une caresse du temps où j'étais tout petit ; je n'ai pas été dorloté, tapoté, baisoté ; j'ai été beaucoup fouetté. Ma mère dit qu'il ne faut pas gâter les enfants, et elle me fouette tous les matins ; quand elle n'a pas le temps le matin, c'est pour midi, rarement plus tard que quatre heures. [...] Mon premier souvenir date donc d'une fessée... »⁴

Sur ces bases violentes, évidemment, la relation ne peut s'ériger que de façon biaisée : l'histoire de Jacques est la chronique d'une incompréhension qui produit de la souffrance et de la révolte. C'est l'histoire des torts que l'adulterie vis-à-vis de l'enfance.

Mêmes drames, hélas, dans l'ouvrage de Cesbron *Chiens perdus sans collier*. L'auteur y énumère tout un peuple d'enfants en souffrance, auxquels les adultes de leur famille n'ont su ni donner de l'amour ni proposer une relation éducative.

¹ Christian Bobin : *La parole sale* ; in le recueil *La part manquante*

² Marie-José Chombart de Lauwe : *Un monde autre : l'enfance (de ses représentations à son mythe)* . Payot, 1971, p. 184

³ Jules Renard : *Poil de Carotte*

⁴ Jules Vallès : *L'enfant* ; chapitre I, *Ma mère*

Du coup, cette enfance idéalisée, si difficile à comprendre pour certains adultes, est aussi vécue comme une absence au monde, un don d'évasion et d'imagination. **« Si nous allions dans le monde avec l'insouciance de l'enfant qui s'endort au beau milieu d'une foule, le monde ne pourrait pas plus troubler notre cœur qu'il ne peut peser sur la respiration ample et légère de l'enfant endormi. »** Ce don d'absence est lui aussi fréquemment mentionné dans les représentations de *l'enfant-mythe*. Le sommeil en est un moment privilégié : où va l'enfant endormi ? **« L'enfant qui dort est la figure de la vie éternelle, abandonnée, confiante, aux mains de Dieu. »** répond Bobin.¹

Autre vecteur d'évasion : le livre. Vallès décrit par exemple le choc provoqué chez Jacques Vingtras par la lecture de Robinson Crusoé. **« Je n'étais plus seul ; j'avais pour ami Crusoé et Vendredi. A partir de ce moment, il y eut dans mon imagination un coin bleu, dans la prose de ma vie d'enfant battu la poésie des rêves, et mon cœur mit à la voile pour les pays où l'on souffre, où l'on travaille, mais où l'on est libre. »**²

L'on sait également le rôle joué par les mots chez l'enfant Sartre.

L'enfant, c'est celui qui traverse la réalité sans être touché par elle, c'est l'esprit immatériel, le sommeil angélique au milieu du tumulte du monde. C'est *une autre vie*, dans le monde de l'imaginaire. Autant dire que les différents personnages de roman pratiquent ce retrait du monde, souvent sur fond de mystère. Omar-Jo, par exemple, est parfois « ailleurs » : **« L'enfant se tut. Il paraissait ailleurs, hors d'atteinte. »** écrit Andrée Chédid.

Autant dire que l'enfant est souvent rapproché de l'artiste, et vice-versa. Tous deux sont des rêveurs, des évadés de la réalité quotidienne. Freud a ainsi relié l'activité de création artistique et le jeu de l'enfant, unis sous le thème de la rêverie active : **« Tout enfant qui joue se comporte en poète, en tant qu'il se crée un monde à lui, ou, plus exactement, qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau tout à sa convenance. [...] Le poète fait comme l'enfant qui joue. »**³

La valorisation de l'enfant-artiste et de ses productions « géniales » a d'évidentes limites, mais ce mythe a la vie dure. L'artiste est toujours vu comme un *adulte-enfant*, un individu excentrique et intuitif, un original vivant dans un monde à part ; où l'on voit que le stéréotype de *l'enfance-pureté* sert aussi à représenter et à valoriser certains adultes.

Ainsi le personnage enfantin mythique est-il « évadé par essence, fait pour la poésie, aspiré vers le beau, parce qu'il est lui-même pur et vrai » constate Chombart de Lauwe.⁴

C'est dire qu'une part de mystère accompagne maintes fois les personnages enfantins ainsi idéalisés. Aucun d'entre eux n'a la banalité de l'adulte ; au contraire, ils semblent porter un secret, ou receler un trésor. C'est ce qui fait que le pilote voit le Petit Prince comme **« Un petit bonhomme tout à fait extraordinaire »**. De même la Patricia de Kessel n'est pas un être ordinaire : **« Un pouvoir singulier émanait de cette petite fille. Par instants, elle semblait posséder une certitude et connaître une vérité qui n'avaient rien à voir avec le nombre des années et les habitudes de la raison. Elle était comme en dehors et au-delà de la routine humaine. »** D'où la timidité du héros face à la fillette : **« J'éprouvai le**

¹ Christian Bobin : *L'éloignement du monde*, Lettres vives 1993, p. 15 et 39

² Jules Vallès : *L'enfant* ; chapitre XI, *Le lycée*

³ Freud : *Essais de psychanalyse appliquée* : *La création littéraire et le rêve éveillé* ; Idées Gallimard 1973 p. 70

⁴ Marie-José Chombart de Lauwe : *Un monde autre : l'enfance (de ses représentations à son mythe)*, Payot, 1971, p. 122

sentiment très gênant de me voir surpris par un enfant à être plus enfant que lui. » Et il se demande souvent « quelle était la vision qui, derrière les paupières baissées, faisait d'un visage d'enfant un masque de passion et de mystère »...

Etre particulier, si « naturel » qu'il en semble parfois surnaturel, l'enfant est alors nimbé de ce halo d'étrangeté qui est la marque de son essence. Cette étrangeté s'accompagne, on l'a vu, de pouvoirs particuliers, intuitifs ou divinatoires. L'enfant allie ainsi une fragilité physique émouvante et un pouvoir psychique, perceptif, intuitif de haute portée. *Autre* que l'adulte, il est *plus* que l'adulte et *plus* que l'enfant réel, auquel il n'emprunte que la faiblesse physique, comparé aux adultes.

Sans aller jusque à ces raretés qui n'appartiennent qu'à des personnages de roman, c'est-à-dire à des figures souvent très symbolisées, la représentation plus ordinaire des enfants, lorsqu'elle s'inscrit dans ce même champ idéalisant, fait la part belle à l'innocence des petits d'homme. Au cœur du cœur de la représentation se trouve sans doute cette idée de l'innocence angélique des jeunes enfants, innocence dont la perte est une tragédie sans nom.

Cette *enfance-innocence* est celle de nos émerveillements autour du nouveau-né, de nos amusements à l'écoute des babillements et des mots enfantins, de nos attendrissements devant le sommeil des petits êtres. C'est la version angélique de l'enfance, celle que l'Eglise a utilisé très couramment, surtout après les premiers siècles médiévaux. (voir plus bas)

Une version atténuée montre l'enfance comme une période pré-morale, où l'innocence est en fait l'absence naturelle de mauvaises pensées. Elle correspond aux petits campagnards de La guerre des boutons ; la thèse de Pergaud est en effet que seul l'adulte voit un spectacle choquant dans l'accouplement des animaux : « Comme si l'acte d'amour, dans la nature, n'était pas partout visible ! Fallait-il mettre un écriteau pour défendre aux mouches de se chevzucher, aux coqs de sauter sur les poules, enfermer les génisses en chaleur, flanquer des coups de fusil aux moineaux amoureux, démolir les nids d'hirondelles, mettre des pagnes ou des caleçons aux chiens et des jupes aux chiennes et ne jamais envoyer un petit berger garder les moutons, parce que les béliers en oublient de manger quand une brebis émet l'odeur propitiatoire à l'acte et qu'elle est entourée d'une cour de galants ! D'ailleurs les gosses accordent à ce spectacle coutumier beaucoup moins d'importance qu'on ne le suppose. »

Ainsi, seul le regard des adultes - au premier rang desquels se trouve l'instituteur - voit le « mal » là où les enfants ne voient en toute candeur qu'un spectacle familial, naturel. C'est ce regard adulte qui crée, d'une certaine façon, le péché en percevant certain actes de façon maligne ; les enfants sont au-delà, ou plutôt en deçà, de ces considérations normatives. Ils sont *amoraux*.

Une version plus angélique postule que la nature de l'enfance - donc de l'humain - est bonne, innocente, exempte de mauvaises intentions. C'est l'exact contre-pied de la thèse augustinienne sur le péché originel, dont la souillure affecterait l'enfance dès la naissance. Nous aurons l'occasion plus bas de scruter les occurrences philosophiques de cette approche, que ce soit dans le champ théologique ou dans le champ philosophique proprement dit.

Dans les œuvres littéraires, le personnage enfantin mythique a divers signes de son innocence : sourire et regards clairs, sommeil confiant, légèreté, joie de vivre et gaieté communicatives. Il est ainsi la victime idéale des romans, le personnage dont toute

souffrance paraît injuste et cruelle. C'est le thème de *l'enfant-martyr*, innocent des torts des adultes, mais victime de ces mêmes torts.

Le thème de la vulnérabilité de l'innocence enfantine est très rebattu. Par exemple, Jules Vallès y a recours lorsque son Jacques Vingtras s'apitoie sur le sort de la pauvre Louissette, fillette battue par son père, le cruel Monsieur Bergougnard : « **Pauvre innocente, chère malheureuse !** » s'écrie Jacques. « **Elle mourut de douleur à dix ans.** » et jamais Jacques ne put oublier son cri... Cette « tête d'ange » était pourtant, aux débuts, « **gentille, toute gaie, toute contente, si rose** », et parfaitement innocente. Dans les derniers temps, « **elle était blanche comme de la cire** ». Et Vallès n'a pas de mots assez forts pour dénoncer cet *assassinat de l'enfance*, bien représentatif du cas de l'enfance battue : « **Cette miette d'enfant, avec cette voix tendre et ce regard mouillé ! [...] Assassins ! assassins !** »¹

C'est cette même émotion, cette même indignation qui s'expriment dans le refus des mauvais traitements sur les enfants, et qui souvent s'ancrent, comme on le voit, dans la représentation de *l'enfance-innocence*. Vallès renchérit en faisant dire à Jacques que les coups qu'il reçoit, lui, sont « justifiés » par les bêtises qu'il commet. Mais Louissette, qui est un ange...

La mort de l'enfance, dans cette optique, est la mort de l'innocence, le martyr le plus cruel ; songeons à l'émouvante fin du Petit Prince, ou à la mort glorieuse de Gavroche, *enfant-symbole* s'il en est, puisqu'il symbolise le Paris révolutionnaire et, au-delà, le Peuple.

Car, dans la seconde catégorie de représentations, le petit est réputé pour son absence de malignité et l'innocence de son âme : Le Petit Chose, lorsqu'il est maître d'études, préfère les petits, car « **on lisait toute leur âme dans leurs yeux.** » Il ne les punit jamais ou rarement : « **Est-ce qu'on punit les oiseaux ?** » Sans vouloir être trop acerbe, on dira ici que le *mignotage* à l'égard des enfants présumés innocents et purs relève d'un sentiment similaire à nos attendrissements devant les chatons et les chiots...

C'est peut-être lorsqu'il dort que l'enfant ressemble le plus à cette représentation que les adultes se font ; son « *sommeil d'ange* » fait envie. Il garde quelque chose de la sérénité mystérieuse, du bonheur initial dont les adultes ont une nostalgie. Ainsi en est-il de Patricia, même lorsqu'elle se contente d'imiter le sommeil : « **La petite fille ferma les yeux. Un sourire uniquement destiné à elle-même, pareil à ceux que l'on voit aux très petits visages endormis, sourire clos, à peine ébauché, et pourtant nourri de bonheur mystérieux, illumina comme de l'intérieur les traits de Patricia.** »²

Ceci dit, Patricia n'est pas un angelot porteur d'une innocence morale sans tache. Elle a sous certains aspects la même innocence que celle des grands prédateurs de la réserve, c'est-à-dire que ses capacités à faire le mal ne sont pas portées par une intention perverse, mais par une forme de nécessité naturelle. C'est donc une « **innocente malice** » qui la pousse à organiser des « jeux » dangereux entre le grand lion du Kilimandjaro et un guerrier Masaï, qu'elle met en situation de se battre à mort pour éprouver leur force.

Cette même innocence est évidemment partagée par les bêtes : « **Seules l'aisance et l'innocence qu'elles [les bêtes] avaient pour accueillir Patricia pouvaient se mesurer à l'innocence et à l'aisance que Patricia montrait pour se mêler à elles.** » Elle a quelque chose de cet amoralisme que Nietzsche – nous y viendrons – désigne sous l'appellation « **par delà Bien et Mal** ». Une cruauté qui n'en est pas une, puisque aucune intention maligne ne l'accompagne ; une innocence qui n'en est pas une, puisque elle s'accommode d'atteintes à autrui.

¹ Jules Vallès : *L'enfant* ; chapitre XIX, Louissette

² Joseph Kessel : *Le lion*

Allons plus loin, grâce à la supposition suivante : tous les caractères renaissants de cette enfance idéalisée se retrouvent dans le champ philosophique, par le biais de conversions conceptuelles. Les concepts philosophiques et les personnages littéraires ne dérivent-ils pas d'une matrice commune, qui est ici la représentation de *l'enfance-innocence* ?

Cette transposition semble en tous cas fonctionner assez efficacement, comme le suggèrent les éléments suivants :

A l'essentialisation de l'enfant, vu comme type idéal de l'humanité vraie, correspondent les discours angéliques sur la bonté des « peuples enfants », des « naturels » vivant nus et sans violence ou mauvaises intentions. A l'opposé exact du terrible discours ne voyant en les indigènes du Nouveau Monde que des bêtes, on trouve ainsi le modèle optimiste qui voit en eux une humanité non corrompue par la société ou l'histoire. D'un côté le racisme des conquérants (qui rejettent les indigènes hors de l'humanité), de l'autre l'utopie des humanistes, qui les rapprochent de l'humanité pure et innocente. D'un côté la figure du « cannibale », chère au XVI^e siècle ; de l'autre celle du « bon sauvage », qui graduellement gagne du terrain à la suite de Montaigne puis de Rousseau.

A la description des qualités visionnaires de l'enfant, de son don d'intuition et de communication avec les êtres, correspond le rapprochement entre l'esprit de l'artiste et celui de l'enfant. « L'enfant se sent fils du cosmos quand le monde humain lui laisse la paix. Et c'est ainsi que dans ses solitudes, dès qu'il est maître de ses rêveries, l'enfant connaît le bonheur de rêver qui sera plus tard le bonheur des poètes. » affirme Bachelard.¹ Le poète, l'artiste ont su demeurer enfants, aptes à l'imagination créatrice, à la rêverie intime. Leur esprit est éternellement jeune ou rajeuni par leur art. Et Bachelard recommande malicieusement au psychologue de ne pas se contenter d'étudier la genèse de l'imagination chez l'enfant, mais aussi d'examiner attentivement « comment elle marche chez le commun des hommes ». ²

Plus généralement, la description mythifiée de l'esprit enfantin trouve son pendant philosophique dans toute psychologie ou toute théorie de la connaissance dévalorisant les médiations rationnelles (le raisonnement, l'argumentation, la logique) au profit des intuitions immédiates, des approches instinctives. La conscience morale chez Rousseau se construit ainsi en s'opposant aux ratiocinations de la casuistique et aux constructions du rationalisme. Contrairement à ce que l'on pense parfois, Rousseau n'a pas tout à fait le profil d'un philosophe des Lumières ; pour lui les vraies Lumières ne peuvent jaillir que du cœur, du sentiment, de l'instinct moral naturel ; la raison est autant une suspecte qu'une alliée chez Jean-Jacques. Tant que l'enfant n'est pas empêché, tant qu'il écoute naturellement la voix instinctive de son cœur, il ne saurait être vicieux. Dès qu'il commence à raisonner, il peut dévier de ce droit chemin, devenir sourd à ce qui lui parle pourtant spontanément et directement, la conscience morale : « Trop souvent la raison nous trompe, et nous n'avons que trop acquis le droit de la récuser : mais la conscience ne trompe jamais ; elle est le vrai guide de l'homme ; elle est à l'âme ce que l'instinct est au corps ; qui la suit, obéit à la nature, et ne craint point de s'égarer. » ³ L'enfant est celui qui écoute spontanément la conscience morale, il est bon sans médiations, immédiatement, autant dire naturellement ; l'adulte est au contraire celui qui calcule au moyen de la raison, il peut donc soit être vertueux par médiation, choix et effort,

¹ Gaston Bachelard : *La poétique de la rêverie*, chapitre III, 1. PUF 1971 p. 84

² Gaston Bachelard : *La poétique de la rêverie* ; Introduction, I. PUF 1971 p. 2

³ Rousseau : *Emile*, livre quatrième, in *Profession de foi du vicairre savoyard*

soit dans le cas le plus fréquent dégénérer en égoïsme et corruption de l'humanité vraie, gaspillant ainsi ce trésor d'innocence instinctive que l'enfance lui apportait L'adulte n'est alors en règle générale qu'un enfant corrompu, une dégénérescence morale de l'humanité...

Conséquence générale : si l'enfance ainsi idéalisée fonctionne comme une essence et une valeur, ce qui est humain est apprécié en fonction d'un « barème » dont l'unité est le degré d'enfance. Cette évaluation de l'humain produit en règle générale une table de classification à quatre cases principales, décrivant quatre types repérés par rapport et en fonction de l'essence idéale de l'enfance-innocence :

- les enfants authentiques, animés par l'essence de l'enfance, purs, innocents, créateurs, imaginatifs, rêveurs, intuitifs, « vrais », etc...
- les « bons » adultes, proches de l'enfance et/ou de leur propre enfance, plutôt marginaux (les artistes, les « naturels » à partir du XVI^e siècle, les « bons » grands-parents compréhensifs, etc...). Sartre évoque ainsi à propos de son enfance des moments de complicité avec son grand-père maternel : « **Dans la lutte des générations, enfants et vieillards font souvent cause commune.** »¹
- les enfants des adultes, dont l'essence enfantine est pervertie par les adultes qui en font des forts en thème, ou des mouchards, ou des êtres sans intérêt car prématurément normés, etc...
- les « mauvais » adultes, ennemis objectifs de l'enfance et incapables de la comprendre et de la respecter (les fouetteurs, les calculateurs, les VIP, etc...)

Ces quatre types sont présentés par un tableau dans l'ouvrage de Chombart de Lauwe².

	Enfants	Adultes
Valeurs positives	Enfants authentiques	Bons adultes, authentiques, proches de l'enfance
Valeurs négatives	Enfants modelés selon les normes de la société	Adultes prisonniers de leurs rôles et des normes, sourds à l'enfance

Des enfants « authentiques », nous avons dit plus haut les traits marquants, dans la représentation idéalisée que les adultes en conçoivent. Tous ces caractères sont l'émanation d'un principe descriptif quasiment ontologique : *plus l'individu se rapproche de l'essence pure de l'enfance, plus il est défini comme « authentique »*. Cette « loi » a des corollaires fréquents :

- *le corollaire de l'âge* : plus l'enfant est âgé, plus il s'éloigne de l'essence de l'enfance. C'est ainsi que le Petit Chose oppose l'étude des petits (« on lisait toute leur âme dans leurs yeux ») à celle des moyens (« Ils avaient presque tous cette laideur spéciale à l'enfance qui mue, de grosses mains rouges avec des engelures, des voix de jeunes coqs enrhumés, le regard abruti, et par là-dessus l'odeur du collège. »). On retrouve cette représentation spontanée dans le discours de jeunes enseignants, entre autres, lorsqu'ils expliquent qu'ils préfèrent travailler avec des petits, parce qu'ils sont « plus mignons, plus intéressants, plus curieux d'apprendre », alors qu'après « ils n'écoutent rien, ne veulent

¹ Sartre : *Les mots* : I Lire

² Marie-José Chombart de Lauwe : *Un monde autre : l'enfance (de ses représentations à son mythe)*, Payot, 1971, p. 218

rien faire, sont agressifs... » Souvent d'ailleurs, l'enfance s'en sort mieux que l'adolescence dans les textes philosophiques, même aux époques où l'adolescence dans sa forme allongée actuelle n'existait pas mais était resserrée autour de la puberté. Si déjà les Grecs se méfiaient des désordres de la jeunesse, Locke au XVII^e siècle voit en l'adolescence « **l'âge bouillant des passions** » où règne « **la chaleur du sang** », « **l'âge dangereux et indiscipliné des passions** »¹. Valoriser l'enfance, c'est parfois dévaloriser l'adolescence, cette mutation monstrueuse qui d'un innocent va faire un adulte dépravé, qui d'un être pur va faire un individu soumis à ses appétits sexuels.

On pourrait croire que cette représentation n'est somme toute que l'expression pléonastique d'une évidence : plus l'enfant est jeune, plus il est enfant ; plus il avance en âge, moins il est enfant. Mais elle témoigne aussi d'un système de valeurs centré sur le pôle de *l'enfance-innocence*. Plus l'individu est à distance de ce pôle d'excellence, plus sa valeur humaine diminue. « **Tout ce qui nous arrive après l'âge de douze ans n'a guère d'importance.** » écrit dans *Margaret Ogilvy* J. M. Barrie, un des grands noms de la littérature de jeunesse au Royaume-Uni, créateur entre autres du personnage de Peter Pan. Certains personnages d'*adulte-enfant*, au cinéma, confirment que quelque chose de fragile et de précieux émane de l'adulte qui demeure proche de son enfance : *Monsieur Hulot* dans l'univers de Jacques Tati ou *Charlot* – particulièrement dans *Le Kid* l'illustrent clairement.

- *le corollaire du respect de l'enfance* : si l'enfance est un trésor, elle est à préserver, à écouter, à laisser vivre en liberté. Nous verrons plus bas quel type d'éducation plutôt négative est construit par Rousseau sur cette base et quels défauts peut comporter sur le terrain cette version de l'éducation. La croyance naïve en les vertus de l'enfance idéalisée, si elle s'hypertrophie, est en fait sous son aspect sympathique une atteinte aux enfants : ils sont condamnés à s'auto-créeer ou à répéter à l'identique à l'image immuable que les adultes leur renvoient. L'intérêt de l'enfant, c'est aussi de se construire, de grandir, de faire éclater la *représentation-cocon* en vigueur dans le mignotage adulte. N'en déplaise aux théories exagérément hostiles à la directivité en éducation, mais favorables de façon souvent « fumeuse » à la spontanéité de l'expression enfantine...

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation*, § 27

3) L'enfant de Dieu

Le christianisme propose ses propres versions de *l'enfance-innocence* ; c'est l'enfant de Dieu, l'Agneau de Dieu, les Saints Innocents, le Christ-enfant, les divers Angelots et bien d'autres figures idéologiques innervées par cette même représentation de l'enfance. L'histoire de la pensée chrétienne montre ainsi le conflit permanent entre deux représentations de l'enfance : *l'enfant peccamineux* (Saint Augustin, Saint Thomas) et *l'enfant angélique*. Si les Pères de l'Eglise ont imposé la mainmise initiale de la conception péjorative, ce qui conduisit à représenter Jésus sous les traits d'un adulte en réduction, au début du Moyen Age l'enfant commençait déjà à être utilisé comme une image vouée au culte de Jésus, qui finit par être représenté dans un corps et avec un visage de nouveau-né. Cette seconde option est notamment celle des cisterciens (Bernard de Clairvaux), qui voient le Christ sous une forme enfantine.

L'enfant christique prend tout d'abord le costume de l'innocence, de la pureté, de la grâce divine. Figure spirituelle, l'enfant innocent a pour mission de répondre à la contradiction entre la condamnation chrétienne du corps et la volonté de représenter des réalités spirituelles incarnées : l'enfant, le nouveau-né christique est la synthèse entre ces deux exigences difficiles à concilier. La forme de l'enfant nu est le seul compromis acceptable pour figurer la divinité sans trahir le spiritualisme assez rigoureux impulsé par l'augustinisme. C'est « la seule corporéité possible de l'âme » dit Didier Lett dans sa thèse sur *L'enfant des miracles* aux XII^e et XIII^e siècles.¹ L'enfant n'a presque pas de corps, sa nudité atteste de sa pureté et de sa légèreté ; il est presque immatériel. Nous rencontrons donc ici une *spiritualisation* de l'enfance.

Première qualité de cet *enfant spiritualisé* : ses pouvoirs visionnaires, sa capacité intuitive à communiquer avec les réalités spirituelles, avec Dieu - on retrouve évidemment des caractéristiques évoquées plus haut. C'est pourquoi l'enfant est parfois convoqué pour être le messager de Dieu, celui à qui Dieu a dit la Vérité. Porteur de message, l'enfant est élu en fonction de la pureté immaculée de son âme. Son esprit simple, sensible à la simplicité de la lumière naturelle de la divinité, est plus apte à constituer un récepteur du message évangélique. Saint Benoît remarque ainsi que « **bien souvent, le Seigneur révèle à un plus jeune ce qu'il a de mieux à faire.** »²

La *simplicité* de l'esprit est ainsi valorisée dans bien des pans du discours chrétien, que ce soit contre les prétentions de la philosophie à appliquer le jugement rationnel à la connaissance de Dieu ou contre les arguties de ceux qui doutent de la certitude de la foi. Les mystères divins sont un sujet tabou ; seule la simplicité quasi enfantine de l'esprit peut conduire au bonheur de l'illumination. Ce verrou idéologique, qui a correctement fonctionné aux débuts de la chrétienté médiévale, a toutefois été fragilisé avec la redécouverte d'Aristote et la volonté de certains esprits d'appliquer l'art du raisonnement à la théologie. Or chaque fois que ce « risque » gnostique a été perçu par l'Eglise, l'image spiritualisée de l'enfant a été convoquée pour louer la simplicité de l'esprit et dévaloriser l'orgueil suspect des raisonneurs.

On peut donc dire que deux grands courants traversent le christianisme, incarnés dans deux attitudes opposées : la première, alliant foi et raison, a moins de raisons d'utiliser la

¹ Didier Lett : *L'enfant des miracles, enfance et société au Moyen Age*, Paris, Aubier, 1997, p. 83

² Saint Benoît : *Regula*, chapitre III

représentation de *l'enfance-innocence* que la seconde, qui limite fortement les pouvoirs de la raison et place l'idée de Dieu au rang des inconnaissables. Pour cette seconde position, c'est alors à la vision ineffable, à la communion mystique, ou à l'extase intuitive que revient le privilège de pouvoir « toucher » Dieu. C'est bien évidemment dans cette optique que l'image de la *simplicité psychologique* de l'enfant est sollicitée. Notons que nous retrouvons ici l'ambiguïté de traduction autour du concept platonicien de *theoria* : fruit des médiations et des constructions du raisonnement pour certains, contemplation immédiate des Idées (ou de Dieu) pour d'autres.

De nombreux auteurs de la patristique chrétienne se retrouvent dans la seconde attitude : Grégoire de Naziance affirme l'incompréhensibilité de Dieu et la nécessaire *simplicité* de la foi chrétienne ; sur un registre proche, Grégoire de Nysse prône une théologie négative dont la descendance religieuse et philosophique est multiple en Occident ; de même Denys l'Aéropagite fait la promotion de l'étrange concept de « *connaissance ignorante* », cette *via negationis* qui conduit paradoxalement au contact avec Dieu. Les simples, les ignorants, sont alors les meilleurs enfants de l'Église, car eux seuls saisissent une partie de la Vérité divine.

Quant à Saint Bonaventure, il persiste à écrire que la raison ne peut saisir la vérité divine, ce qui doit selon lui justifier la totale soumission de la philosophie à la juridiction et à l'autorité de la théologie. Il représente de ce fait très correctement ce courant sensible à la notion d'*intuition* ; si la vérité de Dieu est insaisissable pour un esprit mortel, si elle transcende les possibilités de la raison humaine, alors elle ne peut qu'être approchée par une intuition, une illumination, littéralement une vision béatifiante réservée à certains élus, dont l'âme est alors semblable à celle d'un enfant nu, plongée dans le ravissement innocent et radieux. L'on sait que les franciscains ont particulièrement développé l'usage de cette représentation.

Par conséquent, chez Saint Bonaventure, à la suite des enseignements de Saint François d'Assise, imiter totalement le Christ implique de retrouver cette *simplicité psychologique* illustrée par l'enfant christique. Seule cette qualité peut procurer un accès éventuel à l'extase contemplative et heureuse, au ravissement mystique. Il ne s'agit pas de prouver quoi que ce soit, mais de retrouver cette certitude intuitive de la présence divine.

Si l'enfant n'est pas souvent directement présent dans les écrits de saint Bonaventure, les Anges reprennent l'essentiel de la sacralisation de l'image de l'enfance. Ils sont définis comme étant pure spiritualité, absence de corporéité, don divin naturel de connaissance intuitive : ainsi ils connaissent Dieu par infusion d'un rayon illuminateur. Il reste à les représenter : dans l'iconographie chrétienne on retrouve très logiquement l'alternative entre l'image de l'ange-adulte et celle de l'ange-enfant.

Sans aller toujours jusqu'à ce comble qu'est *l'angélisation* du nouveau-né - qui est aussi et surtout une *puerilisation* de l'ange, on trouve sur ce même thème des variations, entre autres celle de *l'enfant-visionnaire* comme *enfant-esprit* ou *esprit-enfant*. Simple d'esprit, intuitif, allant directement vers la lumière divine, *l'enfant-voyant* est un messager de Dieu. Ce dernier fait voir au tout-petit ce que les adultes ne perçoivent pas, du fond des ténèbres de leur existence oubliée de la Foi. L'être inspiré qui se détourne des faux-semblants de la caverne pour contempler le Soleil des Idées n'est plus le philosophe platonicien, c'est *l'enfant-esprit, l'esprit-enfant*.

Cet *enfant-vision* est l'écran sur lequel Dieu forme les images qu'il communique aux mortels. « Il arrive aussi qu'on demande à un petit enfant d'ouvrir au hasard une

Bible. Le verset ainsi mis à jour est considéré comme prémonitoire. » rapporte Didier Lett.¹

De multiples faits attestent de cette représentation de l'enfant doué de vision céleste : Saint Malo, cherchant la route pour aller en Bretagne, est renseigné par un enfant ; Saint Cuthbert apprend sa vocation monastique de la bouche d'un *infans* de trois ans.² On peut multiplier ces exemples. Le constat est en tous cas lumineux : du Petit Prince à l'esprit enfantin de la Poétique bachelardienne, en passant par la main innocente par laquelle s'exprime le geste de Dieu, c'est une seule et même matrice représentative qui se révèle dans différentes déclinaisons.

Selon ce présupposé, Dieu fait parfois du nourrisson, pourtant *in-fans* par excellence, un locuteur, un porte-parole miraculeux ; le tout-petit est alors un intercesseur de premier plan, chargé de révéler un message. Au milieu du V^e siècle, lors du très difficile choix de l'évêque d'Orléans, le nom du futur Saint Aignan est choisi par un nourrisson encore incapable de parler (*nequid loquens*) mais subitement doté de la capacité oratoire pour cette occasion exceptionnelle.³

Les petits enfants sont également les bénéficiaires privilégiés des visions divines : en 1178, le Christ apparaît à Benoît (Benezet) pendant une éclipse de soleil et lui ordonne de construire un pont sur le Rhône, le fameux pont d'Avignon.

Matthieu déjà se servait de ce procédé de relation entre Dieu et les enfants : « **De la bouche des tout-petits et des nourrissons, tu t'es ménagé une louange.** » (Matthieu, 21, 16) L'enfant est alors un intermédiaire, un vecteur de communication, un être essentiellement religieux (*qui relie*). Il peut figurer le point commun entre le Ciel et la terre : l'âme, présente au sein du corps périssable et pécheur dans lequel elle est incarnée. Ange, colombe, enfant : ce trio de figures spirituelles représentent l'ineffable essence pneumatique humaine, le caractère spirituel qui atteste que l'homme est bien à l'image de Dieu. A défaut de bien connaître l'enfance, cette conception a tendance à tempérer considérablement les approches péjoratives de la « *petite chose muette et animale* ». Matthieu défend ainsi de mésestimer les enfants : « **Gardez-vous de mépriser aucun de ces petits, car, je vous le dis, leurs anges aux cieux voient constamment la face de mon Père qui est aux cieux.** »⁴

Deuxième qualité matricielle de l'enfant spiritualisé : sa *pureté*. Dès que la nouvelle religion chrétienne commença à s'imposer au début du Moyen Age, elle se mit à accentuer la recherche obsessionnelle de la pureté, définie comme l'éloignement des choses charnelles. Dans ce contexte, *l'infans* apparaît parfois comme un être profondément sacré, qui rappelle le fils de Dieu. C'est *l'agneau*, image par excellence du Christ qui vient sauver les hommes. C'est ainsi que l'enfant trouve sa place dans l'axiologie chrétienne. La notion de *pureté* est donc centrale dans cette approche chrétienne de l'enfance. Pureté physique de la nudité, pureté morale de l'innocence christique : l'historien Didier Lett nous apprend que dès le IX^e siècle, des enluminures représentent de tout petits enfants nus pour vanter leur innocence et leur pureté. Le psaume 85, 12 (« **La Vérité surgira de la Terre.** ») est, par exemple, représenté dans le psautier d'Utrecht (820 environ) par un nouveau-né que sa mère tient à bout de bras.

¹ Didier Lett : *L'enfant des miracles, enfance et société au Moyen Age* : Paris, Aubier, 1997, p. 81

² consulter sur ce thème l'ouvrage de Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon : *L'enfance au Moyen Age* ; Seuil 1994 p.27

³ *Vita sancti aignani III*, chapitre 2, éditions A. Thémér, Paris 1832

⁴ Matthieu, 18, 10

Bien sûr, le christianisme n'a pas inventé cette image. Le thème de la pureté est très ancien, les pratiques de purification sont universelles dans l'humanité. Du côté de l'hellénisme, dans lequel la patristique chrétienne puise un nombre important de ses sources conceptuelles, il s'agit très souvent de viser une purification de l'âme, que ce soit par l'ascèse ou la philosophie. « **Or purifier l'âme n'est-ce pas justement [...] la séparer le plus possible du corps ?** » interroge déjà Socrate dans le *Phédon*.¹

Même remarque concernant l'autre grande source du christianisme : le monothéisme juif. La notion de pureté est un des piliers du judaïsme, dont bien des rites sont codifiés pour éviter la *souillure* et séparer soigneusement le *pur* de l'*impur*.

La représentation chrétienne de l'enfance oscille donc entre le pôle de l'impureté et celui de la pureté. Plus elle se rapproche du premier pôle, plus elle voit l'enfant comme un être souillé par le péché originel. Illustration sous forme d'image très concrète : l'aspect étrange ou effrayant du corps de l'enfant qui naît, ses sanguinolences, les différents matières qui çà et là « salissent » sa peau, l'ont fait nommer le *sanguinolentus* dans le code de l'Empereur Théodose. Sous cet abord, le nouveau-né vient au monde déjà souillé, porteur du tabou du sang, de la mort. C'est la vision pessimiste de l'augustinisme : « **Que si j'ai été conçu dans l'iniquité, que si c'est dans le péché que ma mère m'a porté, où donc je vous en prie mon Dieu, où Seigneur, moi votre serviteur, où et quand ai-je été innocent ?** »²

Par contre, plus elle se rapproche de la valeur de pureté, plus la représentation chrétienne spiritualise l'enfant, jusqu'à l'extrême constitué par les images du *Christ-enfant* dans le culte marial. Candeur, innocence, virginité, chasteté, absence de tout défaut ou de toute mauvaise intention, blancheur immaculée, simplicité psychologique, nudité, dénuement et dépouillement : l'enfant porte *la marque de Dieu*. Assez tôt dans le Moyen Age, on constate dans bien des écrits monastiques que trois qualités principales sont attribuées à l'enfant, que le moine se doit de recouvrer par sa contention : l'innocence, l'humilité, la pureté. C'est de même qu'Isidore de Séville rappelle que le mot *puer* vient de *puritas*. « **Ils sont appelés *pueri* à cause de leur pureté.** » dit-il.³

A une époque plus récente, le trop célèbre père Dupanloup, ennemi juré de l'école publique, idéalise également l'enfant : « **L'enfant ! C'est une aimable créature, dont la candeur, la simplicité naïve, la docilité confiante gagnent l'affection et font naître les plus heureux présages ; c'est la béuédiction de Dieu et le dépôt du Ciel ; une âme innocente dont les passions n'ont pas encore troublé le paisible sommeil.** »⁴ Et l'on rappelle ainsi qu'il faut « *laisser venir à soi les petits enfants* »...

S'il faut condamner les conséquences éducatives de la première option, il faut également se méfier de la seconde. L'idée de pureté est une idée dangereuse pour l'humain, une idée facilement meurtrière. Elle exprime une quête pathologique de l'absolu, au péril ou au mépris de l'humain, entre autres de la différence, du défaut, de « l'anormalité ». Norme sociale plus que principe métaphysique, l'idée de pureté légitime des pratiques de renoncement, d'abstention, de contention, sans parler des procédés d'épuration de toutes sortes, dont l'Histoire présente des occurrences souvent abominables. Le fanatique a toujours quelque idée de pureté en tête, c'est-à-dire quelque critère d'exclusion et d'élimination de celui qui est jugé « impur ». La pureté est une négation de l'humain.

Sans aboutir nécessairement à de telles extrémités, l'idée chrétienne de pureté enfantine est un fait idéologique sans conséquences éducatives très effectives. Il ne s'agit pas tant

¹ Platon : *Phédon* ; 67c

² Saint Augustin : *La Cité de Dieu*, XXI, 14 (à vérifier)

³ Isidore de Séville : *Etymologiae* ; XI, 2, 10

⁴ Dupanloup : 1933, p. 12

d'éducation ici que d'encadrement moral strict de la population. L'enfant chrétien mythifié est alors un *signe*, un élément fort au sein d'un discours normatif ; il ne fonde pas un postulat éducatif ; il n'a pas pour fonction de guider l'éducation, mais de proposer aux adultes une norme, qui est d'ailleurs comme un *néгатif* de ce qu'ils sont réellement, c'est-à-dire des pécheurs, des misérables créatures incarnées, des êtres souillés, voués à traverser une longue vallée de larmes avec pitié, dans l'espoir du salut.

C'est dans cette optique qu'il faut lire Saint Jérôme lorsqu'il s'interroge sur l'enfance symbole d'humilité dans le *Nouveau Testament* (Matthieu 18, 3-4) ; il décrit l'enfant comme un être exemplaire, un signe que Dieu a délégué sur Terre, signe qui montre aux adultes ce qu'ils ne sont pas et qui justifie les efforts et les renoncements que l'on exige d'eux pour leur salut. Même démarche intellectuelle chez Léon le Grand, pape de 440 à 461, qui surenchérit ainsi : « **Le Christ aime l'enfance, maîtresse d'humilité, règle d'innocence, modèle de douceur. [...] Il la donne en exemple à tous ceux qu'Il élève au royaume éternel.** »¹ En ce sens il s'agit bien d'éducation, mais d'éducation des adultes par ce berger infailible que veut être l'Eglise.

Cette dernière, qui avoue par différentes voies son obsession – « névrotique » dit-on chez certains aujourd'hui – de la pureté, donne au leitmotiv de la pureté une fonction éminemment pratique : justifier le mépris du corps, le contrôle obsessionnel de la sexualité, légitimer ce que Nietzsche appelle « **la plus grande accusation** » contre tout ce qui est humain. *L'enfant pur* n'est donc qu'un élément signifiant au sein d'un système idéologique. Figure morale plus que figure pédagogique, il est l'illustration de cette pureté qui sert de norme et de chef d'accusation à l'encontre des « impurs » de toutes sortes.

Exemple éloquent de cette utilisation de l'image de *l'enfant-nu* à des fins polémiques : la condamnation de l'impureté des Juifs, en liaison avec le thème du massacre des Innocents (ces enfants de Bethléem, âgés de moins de 2 ans, sont les premiers martyrs de la religion chrétienne).

Un antisémitisme s'exprime en effet dans l'Histoire de la chrétienté, ce qui conduisit les récits chrétiens à donner vie dès le Moyen Age au thème du massacre des Innocents par Hérode. Ce thème est parfois décliné dans une version plus criminalisée, puisque l'on reproche aux Juifs de devoir rituellement martyriser un *infans* innocent pour assurer le salut de leur propre âme. A chaque meurtre d'enfant, à chaque mort inexplicée, à chaque disparition, on imagine que ces affabulations ont eu la fonction de justifier la recherche et la condamnation d'un bouc émissaire. La valorisation de la virginité enfantine est alors à l'échelle de la dévalorisation de la communauté juive. Elle en est une condition et fournit comme un négatif de l'âme juive telle que la décrit le discours antisémite : l'innocent est pur, simple d'esprit, nimbé de la lumière divine, franc, alors que le Juif du stéréotype est impur, retors, voué à l'obscurité du péché, menteur et trompeur. A partir du XII^e siècle, l'Occident chrétien connut dans cette optique l'essor du culte des Saints Innocents : leur fête est fixée au 28 décembre à cette époque.

Plus généralement, on peut relever une utilisation similaire de l'image la pureté enfantine dans toute martyrologie ; le sacrifice des innocents est fréquemment une arme idéologique au service d'une cause, pas nécessairement religieuse. Même Montaigne, d'ordinaire si peu élogieux au sujet des enfants, concède que les religions pratiquant le sacrifice des enfants visent cruellement dans leurs pratiques « **ces pueriles et pures ames [...] sang de l'innocence** » réclamé par quelque divinité.²

La culture blanche américaine, du moins celle qui ne s'est pas dégagée du puritanisme, a la même utilisation de l'idée de pureté : Le Noir est sale ; sa pigmentation est le signe de la

¹ Léon le Grand : *Sermon* VII, 3-4

² Montaigne : *Les Essais* ; livre II, chapitre XII : *Apologie de Raymond Sebond* ; PUF 1992 p. 521

souillure de son âme, il est impur par essence. Au fond de tout geste raciste, aussi ténue soit-il, vit cette représentation adossée à la dichotomie pur-impur.

L'enfant christique, pour y revenir, est bien le modèle et le canon de pure innocence utilisé par les censeurs pour leurs inquisitions morales. Sa représentation est un chef d'accusation quotidien contre les comportements pécheurs. L'enfant incarne lui-même l'accusateur dans certains textes. Par exemple, le fabliau populaire médiéval *La Houce Partie* rappelle ce rôle de dénonciation de l'enfant, qui est un messenger moral vis-à-vis des vices adultes : pour assurer le mariage de son fils avec la fille d'un noble sans fortune, un riche marchand a accepté de laisser tous ses biens à son fils. Ce dernier s'engage en contrepartie à prendre son père en charge jusqu'à sa mort. Pourtant, au fil des années le vieil homme est délaissé puis est chassé de la maison, en dépit de la promesse donnée. Il demande alors une couverture à son fils pour au moins se protéger du froid. Ce dernier ordonne à son propre fils, âgé de 10 ans, d'aller dans l'étable prendre une couverture de cheval pour la donner à son grand-père. L'enfant « **plein de bon sens** » ramène la couverture et la partage en deux. Il explique à son père qu'il en conserve la moitié pour lui-même lorsqu'il sera vieux. Le père comprend la leçon et décide de garder le vieux à la maison comme promis. On ne peut mieux exprimer que l'image de l'enfance innocente et généreuse guide et rectifie les comportements adultes. C'est par l'enfant que se diffuse le message moral chrétien – qui en ce qui concerne ce fabliau n'est pas dénué d'intérêt.

Nuance de taille : ce rapprochement entre l'enfance et l'Eglise, sous la forme idéalisée de l'enfant christique, n'a jamais concerné que la prime enfance, disons de la naissance à 3 ans. Dans ses premiers mois d'existence, le tout-petit n'est pas encore tout à fait humain ; il est un être intermédiaire entre les deux mondes, nimbé d'innocence en tant que messenger privilégié de Dieu, mais affligé d'une forme d'étrangeté qui fait craindre pour lui l'intervention du Diable ; ce dernier, jaloux de l'innocence du nouveau-né, peut aussi tenter de le dérober ou de le remplacer par une de ses créatures maléfiques : le *changelin*. Au-delà de 3 ans, l'enfant devient proprement humain, c'est-à-dire qu'il cesse d'intéresser l'Eglise, puisqu'il n'est plus sacralisable mais pas encore doué de raison. Elle ne se préoccupe à nouveau de l'enfant qu'à l'âge de raison, à partir de 7 ans, pour l'éduquer et l'évangéliser (au Moyen Age, on apprend à lire dans le but essentiel de pouvoir lire les textes sacrés). En résumé, le tableau suivant : ¹

De la naissance à 3 ans	De 3 à 7 ans	Au-delà de 7 ans
Enfant christique, intermédiaire entre le divin et l'humain, <i>in-fans</i> qui paradoxalement est le vecteur de la Parole de Dieu.	Enfant animalisé, intermédiaire entre l'humain et l'animal, auquel nulle parole sensée ne peut être adressée.	Enfant de l'éducation, intermédiaire entre <i>l'infantia</i> et l'âge adulte, que la parole rationnelle peut toucher.

Détail : l'adolescence, qui vient trouver parfois sa place dans ce schéma, où elle joue le rôle de dernier avatar de l'enfance avant l'adulthood, est rarement louée dans l'histoire de la pensée chrétienne, du moins avant que *l'adolescentisme* occidental de la fin du XX^e siècle ne conduise le Vatican à voir en elle une espérance digne d'intérêt. ²

¹ sur ce sujet, on peut se reporter plus haut à la partie I, paragraphe 7 (*Les noms de l'enfance*), de la présente étude.

² Un simple exemple : « A l'enfance succède l'adolescence, âge sensuel et indiscipliné qui croit que la vertu est pénible et difficile, et qui est féru de plaisir. La volupté aux attraits pervers chatouille l'âme

Toutefois les adolescentes sont parfois citées en exemple, lorsqu'elles ont su conserver une âme chaste et un corps hermétique à la tentation. L'image des jeunes vierges, négatif parfait de ce qui est refusé dans la sexualité féminine, a ainsi la même fonction normative et accusatrice que l'image du nouveau-né nimbé d'innocence, sans atteindre cependant un degré de sacralisation toujours égal à celui de l'enfant christique. Si le nouveau-né rappelle l'humilité et l'innocence du Christ, la vierge adolescente rappelle la chasteté de Marie, jeune femme à qui la sensualité est étrangère. Ce qui est refusé dans les deux cas à travers ces fantasmes de pureté, c'est toujours l'humain, la sexualité, la « *volupté* », la « *concupiscence* ». Où l'on voit que cette représentation de l'enfant ne se soucie finalement guère de l'enfant, mais de l'exploitation que l'on peut faire de son image.

Le même jugement peut être appliqué à l'étude du développement du culte de Saint Joseph, à partir du XIV^e siècle ; si l'image d'un père nourricier et tendre est progressivement honorée, cela est à relier à l'émergence de l'image du nouveau-né christique. De plus, c'est bien parce qu'il a su demeurer aimant et chaste dans sa vie de couple que Joseph peut prendre figure de symbole : il est celui qui, en dehors de tout lien de filiation charnelle, a défendu sa femme et son enfant par amour pour Dieu. Il est aussi celui qui donne l'exemple des gestes d'amour à prodiguer à l'innocence enfantine.

Didier Lett nous indique ainsi que dans les scènes de la Nativité, l'image de Joseph est double : parfois il n'est qu'un personnage jaloux, boudeur, dans un coin de l'image, comme indifférent à la Vierge et à l'Enfant ; plus tardivement dans le Moyen Age, il devient un père attentif qui va chercher du bois, verse l'eau du bain, donne la bouillie...

En accord avec ce schéma représentatif, l'Eglise se pense elle-même selon la métaphore de la mère pure et généreuse : le croyant est vu de façon dérivé comme l'enfant à protéger et à sauver. L'Eglise est la mère qui enfante des fils spirituels dans le baptême, procédure de pré-purification par l'eau. Il n'est d'ailleurs pas rare, dans l'iconographie de la fin du Moyen Age, de voir l'Eglise représentée par la figure d'une mère qui enseigne à ses enfants, ainsi que nous l'apprennent les travaux des historiens.¹ Où l'on voit que l'image de l'enfant est l'objet d'exploitations très variées.

Autres formes d'utilisation chrétienne de l'image de l'enfance-innocence : dans la pastorale des enfants, la présence des enfants est fréquemment requise dans les cérémonies liturgiques, où ils figurent l'innocence. Ainsi, dans bien des processions, notamment mortuaires ou de « pardon », les enfants marchent toujours derrière la croix, surtout s'il s'agit de réclamer quelque secours divin lors d'une catastrophe. Depuis les débuts du Moyen Age, leur place est rarement négligeable dans la vie liturgique : ils lisent, ils chantent, ils illustrent de leur présence l'innocence de l'âme du bon chrétien ou de Jésus. C'est bien leur innocence présumée qui leur vaut cette présence. Notons aussi leur place importante dans la *crèche* de Noël, habitude datant du XII^e siècle, époque où François d'Assise popularisa la figuration de la Nativité.

Selon Pierre Riché, l'apogée politique de ce phénomène de survalorisation de l'enfant christique est peut-être la croisade des enfants, qui se termina au début du XIII^e siècle par une catastrophe : le petit berger vendômois Etienne, prétendant voir le Christ, réunit des

encore naïve, et si elle réussit à l'investir, elle la souille par des vices honteux. [L'adolescence] est instable, elle ne se laisse guider ni par sa raison ni par les conseils d'autrui, mais, soumise au souffle de tentations variées, elle se laisse entraîner de-ci, de-là, mobile et vagabonde. Un jour elle veut, le lendemain elle ne veut plus. Aujourd'hui elle aime, demain elle déteste. » Julien de Vézelay · *Sermons* ; éd. Vorreux 1972, tome I n° 192

¹ voir entre autres l'ouvrage synthétique de Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett · *Les enfants au Moyen Age, V^e-XV^e siècles* ; Hachette 1997, collection « *La vie quotidienne* » , chapitre *L'enfant en famille*

enfants pour aller vers Jérusalem, après l'échec des croisades adultes. A la même époque, en Allemagne, le jeune Nicolas tenta d'emmener des enfants vers la Méditerranée. Il s'agit à travers ces faits d'une exploitation idéologique, quasi militaire, de la représentation mythifiée de l'innocence et de la fragilité enfantines. La Pucelle d'Orléans joue d'ailleurs le même rôle dans sa version adolescente asexuée.

Aux deux extrêmes de cette évaluation chrétienne des jeunes êtres se trouvent donc : sur le pôle négatif, l'adolescent sexué et désordonné ; sur le pôle positif, le nouveau-né angélique. Comme l'écrit Dante : « **l'innocence et la foi ne se trouvent que chez les tout-petits, et toutes deux s'enfuient avant que le duvet ombrage les joues.** »¹

L'enfant ordinaire, ni adolescent ni tout-petit, est jugé inintéressant et ne figure guère dans la systémique représentative chrétienne. Tout au plus voit-on, au fil des siècles et de l'accentuation du regard idéaliste au détriment du pessimisme augustinien, une certaine diffusion de l'innocence initiale vers l'ensemble des enfants. On voit ainsi parfois des enfants d'une dizaine d'années affublés des mêmes qualités de pureté et d'intuition que celles prêtées au nourrisson. Quant aux adolescents, sauf s'ils font vœu de chasteté, ils sont des suspects ; chaque éducateur chrétien, au Moyen Age, se souvient sans doute du verset de la Genèse : « **Les desseins du cœur de l'homme sont tournés vers le mal dès l'adolescence.** »

Bilan de cette sacralisation de la prime enfance : c'est contre l'augustinisme que certains clercs ont découvert une autre enfance. Si la représentation est bien ce filtre qui colore notre perception des objets et le jugement que nous portons sur eux, alors l'adoption de la conception de *l'enfance-innocence* donne à voir autrement l'enfance. Cette dernière perd de ses défauts et de ses manques prétendument « naturels » ; le pape toscan Léon I^{er} le Grand la donne même en exemple à tous, se souvenant de l'amour pour les enfants conseillé par le Christ : « **Le Christ aime l'enfance par laquelle il a débuté dans son âme comme dans son corps. Le Christ aime l'enfance, maîtresse d'humilité, règle d'innocence, modèle de douceur. Le Christ aime l'enfance, vers elle Il oriente les hommes plus âgés, Il y ramène les vieillards, Il la donne en exemple à tous ceux qu'Il élève au Royaume Éternel.** »

Ainsi il faut « **revenir à l'état d'enfant** », mutation qui est sans doute le sens véritable de la « **conversion** » à la foi évangélique. Se convertir, c'est commencer à redevenir pur et chaste, c'est retrouver la voie intuitive vers la communion avec le Seigneur, c'est faire revivre son enfance dans sa candeur, c'est se trouver *en état de renaissance*. Ainsi gagne-t-on, en dépit de « **la gravité des années** » des qualités enracinées dans l'enfance : « **Le rapide apaisement des colères, le prompt retour au calme, l'oubli des offenses, l'indifférence aux honneurs, l'amour de l'union mutuelle, l'égalité d'humeur.** »²

On retrouve cette réhabilitation progressive de l'enfant dans différents courants chrétiens, entre autres chez Saint Benoît et les autres moines éducateurs bénédictins, par exemple Colomban au VII^e siècle et Bède au VIII^e siècle : « **Il ne persévère pas dans la colère, il n'est pas rancunier, il ne se délecte pas de la beauté des femmes, il dit ce qu'il pense.** »³

¹ Dante : *Paradis*, chant XXVII, vers 127-130

² Léon I^{er} le Grand : *Sermon* VII, 3-4 ; cité par L. Lenoir in *Enfant dans la société occidentale*, 1980, p. 145-152

³ voir l'ouvrage de Pierre Riché : *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*, Flammarion 1968 p. 33

En fait ce n'est pas tant l'enfant, entendons l'enfant mâle, que les règles monastiques redoutent que la femme, la fille, toujours suspectées d'être le catalyseur de la tentation et la responsable du péché originel. Ce qui nous permet de dire que l'enfant christique est évidemment l'objet d'un repérage sexué : l'Eglise réhabilite surtout l'image du nouveau-né masculin. Quant aux fillettes, leur sort est plus incertain.

Le plus avisé, dans la chrétienté classique, est peut-être au XI^e siècle Saint Anselme, qui refuse de *peccaminiser* l'enfance, tout en se gardant des excès de la sacralisation de la figure du nouveau-né. Pour lui l'enfant n'est ni animal ni créature christique : il est simplement ce que chaque adulte a été : **« Par Dieu, je voudrais que vous me disiez pourquoi vous montrez contre des enfants tant d'hostilité ? Ne sont-ils pas des hommes ? Sont-ils d'une autre nature que vous ? [...] Ce qu'ils sont, ne l'avez-vous pas été ? J'en suis certain. »**¹

Nous sommes loin des avis de Saint Augustin, qui s'oppose farouchement aux thèses du pélagisme sur l'innocence de l'enfant et ne craint pas de clamer son mépris total pour l'enfance : **« Qui donc ne reculerait d'horreur et ne choisirait la mort si on lui offrait le choix entre mourir et redevenir enfant ? »**²

Ce à quoi Jean Gerson répond en définissant la mission essentielle des éducateurs : **« Avec combien plus de zèle devez-vous empêcher le vol et le plus préjudiciable de tous, puisqu'il est à la fois un abominable sacrilège, le vol de l'innocence des enfants, la profanation et la ruine de leurs âmes, qui sont les temples du Saint-Esprit. »**³ Voir l'âme enfantine selon ce modèle du « temple du saint Esprit », c'est bien là le dernier mot de la mythification chrétienne de l'enfance.

¹ voir Eadmer : *Vie de Saint Anselme* ; I, 30

² Saint Augustin : *La Cité de Dieu*, XXI, 14

³ Jean Gerson : *Traité du zèle pour attirer les petits enfants à Jésus*

4) L'enfant de Rousseau

Rousseau est presque systématiquement présenté comme le chantre de la bonté et de l'innocence enfantines : la plupart des mouvements dits de « *l'Éducation Nouvelle* », à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, font d'ailleurs référence à l'œuvre de Jean-Jacques. Ce dernier fait figure de grand précurseur des méthodes actives d'éducation et d'enseignement, de créateur d'une conception éducative plus respectueuse de l'enfant, plus soucieuse de s'accorder avec ses caractéristiques propres.

Trois principes, attribués à Rousseau par sa renommée pédagogique, donnent sa substance à cet éloge incessant :

- Il aurait découvert la bonté naturelle de l'enfant, après des siècles de *peccaminisation* de l'enfance : « **Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses.** » affirment les toutes premières lignes de *l'Émile* pour poser cette confiance en la « **nature** ».

- Il aurait compris que l'enfant n'est pas un « moins qu'adulte », mais qu'il a un comportement et des caractéristiques propres, que l'éducateur se doit de respecter : « **L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres.** »¹

- Il aurait milité pour une éducation puérocentrée, tirant son dynamisme du libre désir de l'enfant, sans que les directives et les punitions de l'éducateur ne viennent contrarier ou pervertir l'épanouissement du petit être. La liberté serait son seul credo éducatif et pédagogique : « **Laissons à l'enfance l'exercice de la liberté naturelle. [...] La première éducation doit être purement négative.** »²

Autrement dit, la « révolution » rousseauiste aurait apporté trois nouveaux éléments dans la représentation de l'enfance :

- une réhabilitation morale : l'enfant est naturellement bon et non essentiellement pécheur.
- un respect des qualités propres à l'enfance : laissons leur enfance aux enfants.
- une éducation à dominante libertaire : l'enfant ne doit pas être dressé, mais doit librement s'épanouir.

On reconnaît là sans peine trois facettes du statut de l'enfant bien dans les discours éducatifs de la fin du XX^e siècle : un optimisme « jeuniste », une défense absolue des droits de l'enfant et de ses particularités, une pédagogie plutôt « centrée sur l'apprenant ». Il reste à voir si Rousseau est bien le précurseur annoncé, si sa renommée est conforme à la réalité de ses dires et de ses actes, si sa représentation de l'enfant est conforme à la représentation que souvent nous nous faisons de Jean-Jacques.

Commençons par l'homme, si tant est que l'on puisse le distinguer de son œuvre : à son sujet, il est très facile de relever une contradiction entre d'un côté ses préoccupations pédagogiques, l'abondance des conseils qu'il donne aux éducateurs, de l'autre côté la maigreur de sa propre expérience en ce domaine, sans oublier le « scandale » majuscule que constitue le placement de ses 5 enfants aux Enfants Trouvés.

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V, 3

² Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V, 3

Il est vrai que l'imposant volume de son ouvrage emblématique – *L'Emile* comprend 5 livres assez copieux – et son importance dans l'histoire des idées pédagogiques sont sans commune mesure avec la réalité des tâches éducatives menées par son auteur : un bien médiocre préceptorat, à Lyon en 1740 auprès des deux enfants de Monsieur Mably, constitue la seule expérience suivie de Rousseau auprès des enfants. Certes, ses services éducatifs sont plus fournis lorsqu'il s'agit d'adolescents, auprès desquels il fut plusieurs fois maître de musique, si bien qu'il envisagea un temps de devenir gouverneur de jeunes gens « de qualité ». Toutefois l'on peut suivre Jean Château lorsqu'il avoue que Rousseau « n'a jamais vu des enfants de près ». Ces faits ne dévalorisent pas forcément sa théorie de l'éducation et sa conception de l'enfance, mais peuvent expliquer la facilité avec laquelle *il suit ses idées* sans que celles-ci ne suivent toujours la réalité des enfants...

Concernant ses propres enfants, il est évidemment choquant *pour notre époque et en fonction de notre représentation de l'enfance* d'apprendre que l'auteur d'un traité d'éducation qui prétend faire autorité a lâchement abandonné sa propre progéniture à l'équivalent de l'Assistance Publique. Mais si l'on veut bien admettre – au moins partiellement – l'effet déformant de la distance historique, alors il est possible de nuancer notre condamnation. A l'époque de Jean-Jacques, plus du tiers des enfants parisiens séjournèrent aux Enfants Trouvés ; D'Alembert lui-même fit partie de ces enfants délaissés. Notons de plus qu'aucun des proches de Rousseau ne trouva déplacée cette démarche ; Voltaire fut un des rares, mais sans doute pour des raisons de rivalité philosophique, à attaquer le Genevois sur ce terrain.¹

Nous ne saurions dire aisément aujourd'hui si les justifications de Rousseau sont recevables ; en tous cas, on y retrouve ce mélange typiquement rousseauiste de mauvaise foi et de candeur ; elles s'appuient sur deux arguments :

- l'argument citoyen : « **Je crus faire un acte de citoyen et de père, en destinant des enfants que je n'aurais pu moi-même bien élever, à faire des ouvriers et des paysans.** »² Autrement dit, ce serait dans l'intention civique de les vouer au bien commun qu'il aurait remis ses enfants à la société... Il cite ainsi Platon, pour qui les enfants devaient être élevés par la République.

- l'argument économique : il gémit sur sa misère, sur les incertitudes de sa santé et de celle de la mère des enfants (Thérèse), sur la nécessité de protéger les enfants de la misère en leur trouvant un asile. Et il va jusqu'à retourner l'accusation en dénonçant un ordre social injuste au point de forcer les nécessiteux à se défaire de leurs enfants comme d'autant de bouches impossibles à nourrir et à élever convenablement : « **C'est l'état des riches, c'est votre état qui vole au mien le pain de mes enfants.** »³

Le statut de l'enfant dans notre société ne nous permet évidemment pas d'accorder à Rousseau un *quibus total*, mais retenons que tout n'est pas si simple ; il n'est ni « *l'ami du genre infantin* » qu'encense sa légende pédagogique, ni « *le père indigne* » que dénoncent ses accusateurs. Probablement peut-on apercevoir dans son œuvre des traces de mauvaise conscience, des indices de la présence d'un vague sentiment de culpabilité. De toute façon Rousseau n'est pas un éducateur ou un pédagogue, mais un philosophe, qui plus est de l'espèce des « *faiseurs de systèmes* » ; on doit donc tenter de comprendre *L'Emile* en le reliant à l'ensemble de son système conceptuel et en montrant quelle place il y occupe et quelles relations il construit avec les autres champs conceptuels du rousseauisme. Le sens

¹ Voir Voltaire : *Le sentiment des citoyens* (1764)

² Jean-Jacques Rousseau : *Les Confessions*

³ Jean-Jacques Rousseau : *lettre à Madame de Francueil*, 1751

de *L'Emile* n'est pas à chercher dans des faits éducatifs, qui sont très lacunaires chez Rousseau, mais dans des agencements conceptuels. Rousseau n'est pas Freinet.

L'on n'oubliera pas pour autant que l'ouvrage fut interdit par le Parlement de Paris dès sa publication en 1762 : les exemplaires furent lacérés et brûlés, tandis qu'un décret de prise de corps de l'auteur fit fuir Rousseau jusque dans le canton de Berne. C'est la même année que Calas fut roué, c'est en 1766 que le chevalier de La Barre fut torturé à mort : en faisant paraître *L'Emile*, Rousseau risquait sa vie. Son ouvrage fut même condamné à Genève, à Berne, en Hollande, par le pape ; seul un exil momentané sur un territoire dépendant du Roi de Prusse sauva Jean-Jacques de la prison, ou pire...

Dernière remarque sur cet aspect des choses : on retrouve l'essentiel des thèses de *L'Emile* au cœur de certains passages de *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, dans les avis éducatifs du personnage éponyme.

Laissons donc l'homme aux songes et aux mensonges de la postérité et venons-en aux concepts et aux représentations qui les accompagnent ou les portent. L'on peut proposer comme base la trilogie suivante ; pour Rousseau :

- l'enfant est porté par une nature « bonne » car ayant sa place dans le plan général de la Providence. *Ce qui est est bon.*
- il est un être possédant sa valeur propre, qui est irréductible à ses manques, à son aspect d'adulte en miniature. *Ce qui est a sa raison d'être.*
- il doit donc être éduqué de façon « naturelle » et libre, c'est-à-dire sans forcer ou artificialiser sa nature. *Ce qui est ne doit pas être dénaturé.*

a) Premier élément de représentation : l'image de *la bonté naturelle de l'enfant*. Ce point ne peut être mis en doute, tant Rousseau y revient avec insistance dans son œuvre. « **Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain.** »¹ Ce qui est est toujours bon...

Le rousseauisme s'appuie en effet sur la croyance optimiste en la nature essentiellement bonne de l'être humain, ce qui par ricochet revient à affirmer que l'enfant ne naît pas affublé de ce péché originel que lui ont attribué certains docteurs de l'Eglise. *L'Emile* est « **un traité de la bonté originelle de l'homme destiné à montrer comment le vice et l'erreur, étrangers à sa constitution, s'y introduisent du dehors et l'altèrent insensiblement.** » dit Rousseau.²

Ainsi l'enfant n'a pas de vice, pas de mauvaise passion ; lorsque par cas il se montre vaniteux ou tyrannique, c'est bien parce que son entourage a, de l'extérieur, diffusé ses défauts dans son âme. Le mouvement du mal est *centripète* dans le rousseauisme : l'espèce des mauvaises passions, « **n'ayant point son germe dans le cœur des enfants, n'y peut naître d'elle-même.** »³ Emile est présenté comme un être sain, exempt de germes pathologiques ou d'ivraie dégénérée.

Notons toutefois que ce sont les premiers mouvements de la nature qui sont jugés « **toujours bons et salutaires** » par Julie ; à l'adolescence, avec le bouillonnement passionnel, le discours rousseauiste se fait plus méfiant...

L'image de l'innocence est également présente dans l'œuvre de Rousseau, puisqu'il s'interroge sur les moyens « **de conserver aux enfants leur innocence** », mais cette image

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* , livre second

² Jean-Jacques Rousseau : troisième *Dialogue* ; Pléiade, tome I p. 934

³ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre quatrième

n'est pas porteuse du même sens que celle de l'enfant christique : l'innocence dont parle Rousseau est surtout une ignorance, dont il nous dit bien qu'elle est le seul remède contre l'erreur.

Le sentiment de pitié est souvent présenté comme la « preuve » de Rousseau sur le chapitre de la bonté naturelle de l'humain ; il définit d'ailleurs la pitié comme le « **premier sentiment relatif qui touche le cœur humain selon l'ordre de la nature.** » C'est ce premier sentiment altruiste, universel et spontané, qui attesterait de l'essence naturellement « bonne » de l'humain.¹ Donc Emile « **souffre quand il voit souffrir ; c'est un sentiment naturel.** »

La réhabilitation de l'humain et de l'enfantin touche d'autre part tous les individus, toutes les « natures », puisque « **Tous les caractères sont bons et sains en eux-mêmes. [...] Il n'y a point d'erreurs dans la nature. [...] Tout concourt au bien commun dans le système universel. Tout homme a sa place assignée dans le meilleur ordre des choses.** »² Où l'on voit que ce n'est pas par les enfants que Rousseau entre en pédagogie, mais par les principes philosophico-religieux de son système, par son postulat providentialiste. Le cœur du Traité *Emile* est bien *la profession de foi du vicaire savoyard*, ce qui fait de l'ouvrage un texte éminemment religieux.

C'est donc en vertu de son optimisme religieux que Rousseau refuse la thèse de l'enfant peccamineux, pour porter au contraire toute sa confiance en l'intention divine et en la perfection de la Nature créée. Du coup, il s'agit de dénoncer tout ce qui pourrait faire dévier la Nature de son cours. Les thèmes de la dépravation, de la déviance, de l'altération, de la corruption, de la dénaturation, de l'artificialité sont des leitmotifs du discours de Rousseau. D'où son recours au modèle d'une « *éducation naturelle* » (expression reprise par l'instituteur et militant pédagogique Freinet) : cette expression est pourtant oxymorique, puisque l'éducation, qui diffuse toujours une culture, appartient bien à une société, une classe, un groupe, une culture donnés. En quoi serait-elle « naturelle » ?

L'on sait que Jean-Jacques signifie en fait par cette formule qu'il en appelle à une *éducation non dénaturante*, qui serait la solution de son paradoxe éducatif : comment éduquer sans façonner ? Comment cultiver sans dénaturer ? Comment faire advenir l'homme civil sans dépraver l'homme naturel ? La réponse est bien cette *éducation négative*, qui est censée ne pas fausser les petits d'homme, ne pas les dénaturer mais leur laisser leur « naturel ».

Avec cette notion d'éducation négative, Rousseau pense tenir sa réponse à la question « *Faut-il éduquer l'enfant, puisque l'éduquer c'est risquer de le dénaturer ou de le corrompre ?* » Bien que « **tout dégénère entre les mains de l'homme** », l'éducation est chose indispensable en raison de « **l'état où sont désormais les choses** » : il est désormais impossible de laisser l'humain nu, naturel et sauvage ; il est condamné à la société de ses semblables ; mais, si l'homme de la nature est recouvert par l'homme civil, autant faire que l'homme civil soit éduqué de façon « naturelle », c'est-à-dire en ne dégradant pas son essence. *L'éducation négative* est le concept qui tente donc de réconcilier deux idées entre lesquelles existe une forte tension : l'idée que la Nature est finalement la seule éducatrice nécessaire à l'homme, l'idée que l'homme civil doit être éduqué pour être civilisé. *Civiliser sans dénaturer* : telle est la quadrature du cercle éducatif de Jean-Jacques.

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* : livre quatrième

² Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V. 3

D'où son étrange affirmation : le but de l'éducation est « **celui même de la nature** ». ¹ Proclamation insolite car le but de l'éducation n'est-il pas plutôt de faire accéder le petit humain à la culture ? Voir entre autres exemples cette définition de l'éducation donnée par Olivier Rebol : « **L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal.** » ² La réponse de Jean-Jacques se comprend toutefois si l'on n'oublie pas que pour lui *l'état de nature* est une qualité d'être, une façon d'être, non une simple période de l'Histoire de l'humanité ou de l'existence d'un individu. *Etre à l'état de nature* signifie simplement *ne pas être dénaturé par les vices de la société*. Et c'est la sauvegarde de cet version « naturelle » de l'humain qui est fixée comme fin de l'éducation.

b) Second élément de représentation : en accord avec cette conception providentialiste de l'enfance, l'enfant est un être dont toutes les dimensions doivent être respectées. Rousseau est ici très proche de ce qui constitue notre quatrième catégorie de représentations de l'enfant : *l'enfant sujet* (voir au chapitre 4). C'est d'ailleurs dans l'intention de ne pas perdre de vue la globalité et la cohérence de la conception éducative de Rousseau que nous exposons cet aspect des choses dans le présent chapitre.

C'est en tous cas à peu de frais que la postérité a pu forger l'image de l'enfant rousseauiste comme d'un être dont l'éducateur se garde d'entraver l'épanouissement, car il jouit d'une représentation positive. Celle-ci affleure assez souvent dans le texte de Rousseau, qui renverse le schéma classique concevant en l'enfant comme un adulte inachevé, un état d'imperfection dont il faut se hâter de sortir car il n'a aucun intérêt. Au contraire, le Genevois affirme que, comme l'humanité a sa place dans l'ordre des choses, l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine. Il y a ainsi une finalité de l'enfance, qui lui confère son importance et sa respectabilité. « **On se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race humaine eût péri, si l'homme n'eût commencé par être enfant.** » ³

Ce qui est à sa raison d'être : le plan divin composant la Providence a attribué un rôle à l'enfance : elle constitue le moment où la perfectibilité humaine doit s'exercer pour concrétiser la différence entre l'animal et l'humain. L'enfant n'est donc ni une bête ni un adulte réduit : il est lui-même. « **Ni bête, ni homme, mais enfant.** » rappelle Rousseau. Cette importance de l'enfance est une conséquence de l'ordre naturel produit par Dieu : « **La nature veut que les enfants soient enfants que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre.** » ⁴

Nous sommes ici au centre du second élément de la représentation de l'enfant chez Rousseau : outre sa bonté naturelle, le tout petit est un être à part entière, éminemment respectable et digne d'intérêt. C'est sur ce point que la tendance de la fin du XX^e siècle croise aisément la route du Genevois, via la représentation biaisée que la postérité a forgée de lui. Plus de deux siècles avant la proclamation des droits de l'enfant, longtemps avant le discours des psychologues et des pédiatres du XX^e siècle, Jean-Jacques n'a-t-il pas proclamé le respect dû aux enfants ? « **Respectez l'enfance. [...] Laissez longtemps agir la nature.** » dit-il.

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre premier

² Olivier Rebol : *La philosophie de l'éducation* ; chapitre II, PUF 1989 p. 25

³ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre premier

⁴ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse* ; V, 3

Ou encore ceci : « **Laissez mûrir l'enfance dans les enfants.** »¹ Pourquoi écarter l'enfance ? Pourquoi s'en tenir aux regrets cartésiens sur le fait que le « sommeil » initial de la raison puisse entraver son éveil critique ultérieur ? Si l'enfance précède l'âge adulte, c'est bien parce qu'elle a son rôle dans la Nature. Le rôle des hommes est alors de la respecter en évitant de la dénaturer par une éducation dépravée ou trop précoce.

A ce sujet, il ne s'agit pas de presser le pas, mais de savoir prendre son temps, de laisser l'enfant vivre à son rythme, apprendre avec ses moyens naturels de découverte du monde, « réfléchir » avec une raison sensitive et non en tentant vainement de s'aligner sur la raison savante des doctes philosophes. Rousseau refuse ainsi le recours à la raison et aux livres en éducation. S'opposant à Locke, il raille les prétentions à discourir et à raisonner avec les enfants. En « forçant » leur nature, comme l'on « force » des animaux d'élevage ou des productions maraîchères, on n'obtient qu'une corruption de leur nature ; et Rousseau de dénoncer des méthodes fabriquant « **de petits questionneurs babillards tout justes bons à étourdir le monde d'un vain caquet** ». ² Puisque la nature veut que les enfants ne soient pas raisonnables dès la naissance, à quoi sert de leur parler une langue qu'ils ne peuvent entendre ?

Il manifeste donc un grand intérêt pour la dimension « temporelle et rythmique » de l'éducation. Longtemps avant notre débat sur les rythmes scolaires et sur la chronobiologie, il insiste sur la nécessité de prendre son temps avec les enfants, et de laisser faire la nature sans vouloir ni forcer l'allure ni proposer des enseignements trop précoces : « **Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. Vous connaissez, dites-vous, le prix du temps et n'en voulez point perdre. Vous ne voyez pas que c'est bien plus le perdre d'en mal user que de n'en rien faire, et qu'un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on n'a point instruit du tout.** »³

D'où l'énonciation de « la plus utile règle de toute l'éducation » : « **Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre** », tant Rousseau assimile la précocité à une dénaturation. ⁴ Dans cette optique, « **un des meilleurs préceptes de la bonne culture est de tout retarder tant qu'il est possible.** »⁵ Retarder pour respecter, retarder pour ne pas dénaturer : à première vue, nous sommes loin ici des débats sur les apports de la scolarisation précoce, ainsi que de l'insistance à presser les apprentissages manifestée par certains enseignants dans l'enseignement primaire – et par leur hiérarchie. Jean-Jacques se veut plus patient, plus attentif au rythme de l'enfant, qui n'est pas celui de l'adulte et n'a pas à tenter de l'être.

Respecter l'enfance, pour Jean-Jacques, c'est donc savoir lui laisser son temps, son rythme, ses jeux et ses « défauts » : « **Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct [...]. Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe.** »⁶ C'est donc ne pas sacrifier l'enfance à l'âge adulte ; chaque chose en son temps, là est l'ordre naturel des âges. *Laissons donc leur enfance aux enfants*, semble nous recommander Rousseau.

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre second

² Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse* ; V, 3

³ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre second

⁴ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre second

⁵ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre quatrième

⁶ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre quatrième

Il surenchérit en rappelant l'incertitude de la vie humaine et de l'espérance de vie : si l'enfance à l'époque est « **presque un quart des plus longues vies** » et si « **on parvient rarement aux trois autres quarts** », alors il faut préserver le bonheur de l'enfance et ne pas sacrifier le bonheur présent à un avenir incertain. « **C'est une bien cruelle prudence de rendre cette première portion malheureuse pour assurer le bonheur du reste, qui peut-être ne viendra jamais.** »¹

Pour Rousseau, l'enfance est donc à la fois *un état* – qu'il faut respecter et ne pas dénaturer – et *un passage* – qu'il ne faut pas se hâter de faire franchir aux individus. « **Dans l'incertitude de la vie humaine, évitons surtout la fausse prudence d'immoler le présent à l'avenir ; c'est souvent immoler ce qui est à ce qui en sera point.** »²

Bilan de ces considérations : « **On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme.** »³

C'est pourquoi le Genevois propose de connaître l'enfance avant que de prétendre l'éduquer. En ce sens, il est bien le précurseur du lien entre pédagogie et psychologie de l'enfant, annonciateur de la formule galvaudée du XX^e siècle : « *Pour enseigner les mathématiques à John, il faut connaître les mathématiques, mais il faut aussi connaître John.* »

Cet aspect précurseur est d'autant plus affirmé qu'il évoque clairement – évidemment sans utiliser les mêmes termes – la nécessité d'une *psychologie différentielle* : chaque âge a ses besoins propres, chaque individu a ses caractéristiques propres. C'est donc en fonction de cette double entrée, par l'âge et par la « personnalité », qu'il recommande aux éducateurs de bien étudier l'enfance (cas général) et l'enfant (cas particulier). « **Commencez donc par mieux étudier vos élèves.** »⁴

Concernant l'âge, il propose de tenir compte de ceci : « **Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre.** »⁵ Même souci de prise en compte des différences dans le cas des individus : « **Il y a des caractères qui s'annoncent presque en naissant, et des enfants qu'on peut étudier sur le sein de leur nourrice.** » écrit-il dans *Julie ou La Nouvelle Héloïse*.⁶ D'où la nécessité d'observer les enfants et de cerner leur caractère. C'est même d'un véritable art d'observer les enfants qu'il s'agirait de doter l'éducateur, car « **Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné.** »⁷

La méthode que propose *L'Emile* est donc « **fondée sur la mesure des facultés de l'homme à ses différents âges, et sur le choix des occupations qui conviennent à ses facultés.** »⁸

c) Troisième élément structurant le discours rousseauiste : le lien entre la liberté et l'enfance. En effet, pour ne pas dénaturer ou violenter la nature enfantine, il faut laisser

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V, 3

² Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre cinquième

³ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, préface

⁴ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, préface

⁵ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, préface

⁶ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V, 3

⁷ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre second

⁸ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre troisième

évoluer le plus librement possible. *Ce qui est ne doit pas être dénaturé. « Il ne s'agit point de changer le caractère et de plier le naturel. »*¹

L'éducation rousseauiste tourne radicalement le dos à toute méthode tendant à *dresser* l'enfant ou à *le former* (c'est sur ce point que Jean-Jacques diffère grandement de Locke, de Platon, de Kant) ; au contraire, elle se propose de laisser s'épanouir sa *forme naturelle*, en laquelle on reconnaît l'excellence de la Nature et de l'intention divine. D'où un principe éducatif très négatif : fermer la porte aux vices et aux éléments sociaux corrompteurs, maintenir inviolée la nature bonne de l'enfant. C'est là le ressort de *l'éducation négative*, qui se propose de maintenir l'enfant dans une *enceinte* morale et physique qui mettra son âme à l'abri de l'intrusion du mal. Une fois que cette enceinte est constituée (la famille en est l'exemple parfait dans *Julie ou La Nouvelle Héloïse*), l'éducateur doit même s'abstenir le plus possible d'intervenir, du moins tant que l'enfant n'a pas atteint l'âge de raison : **« La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. »**²

C'est ainsi que, dans la douceur vertueuse de leur famille, les enfants de Julie peuvent évoluer tout à fait librement ; leur mère illustre cet idéal rousseauiste paradoxal d'une éducation qui n'a pas à éduquer : **« On ne la voit jamais s'empresser à les faire parler ou taire, ni à leur prescrire ou défendre ceci ou cela. Elle ne dispute point avec eux, elle ne les contrarie point dans leurs amusements ; on dirait qu'elle se contente de les voir et de les aimer. »**³ La voie est ici tracée pour le développement des thèses non-directives en éducation, que l'on trouve avec des variantes dans plusieurs mouvements des XIX^e et XX^e siècles.

Pour Jean-Jacques, *l'empire et la servitude*, ces deux perversions de la liberté naturelle, sont les deux maux dont l'enceinte morale doit garder l'enfant ; dès qu'il leur échappe, on voit que sa liberté est sa première éducatrice. Le retrait éducatif ou l'abstention éducative sont alors de mise pour l'adulte, dont l'intervention doit être longtemps purement négative, excepté dans le domaine des sentiments, où l'amour maternel est bien présenté comme un apport – mais un apport *naturel*, évidemment.

Les conséquences pratiques de ces idées – une fois n'est pas coutume chez Rousseau – sont nombreuses ; il recommande par exemple la bonté et la douceur envers les enfants : **« La nature a fait les enfants pour être aimés et secourus. »**⁴ Mais l'essentiel est ici dans son insistance à valoriser la liberté de mouvement de l'enfant, avec la célèbre condamnation de l'embaillotement. La maillot est en effet pour lui le symbole de toutes ces œuvres humaines aberrantes dont le tort est d'entraver la Nature et le libre jeu naturel des créatures, de *dénaturer* la vie et l'humanité. **« Tous nos usages ne sont qu'assujettissement, gêne et contrainte. L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage : à sa naissance on le coud dans un maillot ; à sa mort on le cloue dans une bière ; tant qu'il garde la figure humaine, il est enchaîné par nos institutions. »**⁵

Non seulement Rousseau milite pour la liberté de mouvement du corps de l'enfant, mais il s'insurge aussi contre la conception de *l'enfant-mou*, si chère à Locke et Fénelon (voir plus haut au chapitre précédent) : pétrir la tête des nouveau-nés pour leur donner la forme voulue lui semble être une absurdité et une offense à la Création. Les hommes n'ont pas

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V, 3

² Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre second

³ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V, 3

⁴ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre second

⁵ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre premier

besoin de rectifier ou de plier à leur façon ce que Dieu a créé. Dieu n'a pas pu livrer des êtres imparfaits ! Laissons par conséquent en l'état ce qui *naturellement* est réussi.

Notons cependant que ce refus du maillot comprimant le corps et les membres se trouve déjà chez Buffon et chez Montaigne. Voir ce qu'en dit ce dernier : « **Les liaisons et emmaillotemens des enfans ne sont non plus nécessaires ; et les meres Lacedemoniennes eslevoient les leurs en toute liberté de mouvements de membres, sans les attacher ne plier.** »¹

Autre conseil de Jean-Jacques : il faut renoncer à tout ce qui pourrait entraver la liberté de mouvement de l'enfant, y compris les têtieres pour maintenir la tête des nouveau-nés. : « **Emile n'aura ni bourrelets, ni paniers roulants, ni chariots, ni lisières. [...] Le bien-être de la liberté rachète beaucoup de blessures.** »² En insistant aujourd'hui sur les apports essentiels de la découverte du monde par la motricité, la psychologie et la pédagogie des jeunes enfants ne disent finalement pas autre chose.

« **Les enfants sont toujours en mouvement ; le repos et la réflexion sont l'aversion de leur âge.** » surenchérit Julie³. Rousseau, somme toute, a une image assez simple des enfants : de petits êtres vifs et sémillants, toujours en mouvement, toujours à leurs jeux et à leur agitation plaisante, tous sens en éveil dans leur exploration du monde. C'est l'image de *l'enfant-mouvement* et de *l'enfant-sensorialité*, si chère aux pédagogues de l'Ecole Maternelle. Notons que cette représentation n'est pas péjorative pour Rousseau ; l'agitation enfantine naturelle n'est jamais présentée comme une nuisance pour les adultes, mais au contraire comme un spectacle charmant, incarnation du bonheur domestique de la famille chrétienne.

De plus cette activité enfantine est spontanément productrice et enrichissante, postule Rousseau ; il vante donc l'exploration autonome du monde, plus instructive que l'exposé livresque ou la leçon magistrale. Par exemple, « **Tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend la frappe, et il s'en souvient ; il tient registre en lui-même des actions, des discours des hommes ; et tout ce qui l'environne est le livre dans lequel, sans y songer, il enrichit sa mémoire.** »⁴

S'instruire par soi-même sans avoir l'impression d'être instruit, partir de son vécu, ne jamais être contraint d'apprendre : telles sont les voies de l'épanouissement de l'enfant rousseauiste.

Dans le domaine de la formation intellectuelle, les thèses de *L'Emile* refusent par conséquent l'imposition autoritaire de connaissances ; c'est à son rythme et par lui-même, par le libre jeu de ses expériences, que l'enfant doit faire grandir son intelligence. C'est *l'apprentissage par les choses*, que Rousseau préfère de très loin à l'apprentissage par les livres. En digne précurseur des méthodes actives en éducation, il préconise de s'appuyer presque exclusivement sur le désir d'apprendre : « **Donnez à l'enfant ce désir, [...] toute méthode lui sera bonne.** »⁵ Délaissant les leçons et le modèle didactique magistral, l'enseignement rousseauiste veut puiser sa réussite dans l'intérêt présent et sensible, le seul accessible à l'enfant, le seul propre à impulser du dynamisme dans ses apprentissages. C'est un autre point de convergence fort entre la réflexion pédagogique de Jean-Jacques et les pédagogies « *centrées sur l'apprenant* ». Emile « **prend ses leçons de la nature et non pas des hommes ; il s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention de**

¹ Montaigne : *Essais* ; II, XII ; *Apologie de Raimond Sebond* , PUF 1965 tome II, p. 457

² Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre second

³ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse* ; V, 3

⁴ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse* ; V, 3

⁵ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* , livre second

l'instruire. [...] Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien. »¹

Faire apprendre en se gardant d'enseigner : nous sommes ici au cœur du *paradoxe du pédagogue*, ce dernier étant défini comme celui qui conduit vers le savoir ; c'est l'opposition du *teaching* et du *learning*, des méthodes transmissives et des méthodes où l'élève est acteur de ses apprentissages. « **Qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente.** » insiste Rousseau, ce en quoi il semble bien être le précurseur de la plupart des mouvements dits de *L'Education Nouvelle*, que ce soit chez Freinet l'éloge du tâtonnement expérimental et le refus de la scolastique livresque, ou encore chez Carl Rogers le refus du *teaching* autoritaire.²

Dans le domaine de l'éducation morale, la *non-intervention* doit également servir de maxime pédagogique à tout éducateur. Laisser faire, laisser croître, laisser vivre ; Rousseau s'oppose à tout dogmatisme en pédagogie, particulièrement à l'endoctrinement religieux : « **Tout enfant qui croit en Dieu est nécessairement idolâtre. [...] Si j'avais à peindre la stupidité fâcheuse, je peindrais un pédant enseignant le catéchisme à des enfants.** »³ On se doute que le catholicisme officiel ne pouvait accepter de telles allusions. Mais comment l'enfant pourrait-il concevoir le sens de la foi, interroge Jean-Jacques, alors qu'il en est encore aux « **premières opérations des sens** » ? Enseigner Dieu de façon précoce et par préceptes dogmatiques, n'est-ce pas nécessairement *dénaturer* l'esprit de l'enfant et l'éloigner, peut-être définitivement, de la vraie foi ?

Dans la *Lettre à l'archevêque*, adressée à l'archevêque de Beaumont, il va même jusqu'à affirmer ceci, pour illustrer le peu de cas que les enfants peuvent faire des dogmes chrétiens dont l'abstraction les dépasse : « **J'ai prouvé que toute la gloire du Paradis les tentait moins qu'un morceau de sucre.** » C'est ce morceau de sucre, entre autres provocations, que l'Eglise a vertement reproché au philosophe, jusqu'à obtenir sa condamnation par le Pape.

Le rôle de la liberté dans l'éducation rousseauiste est donc très clair : en s'abstenant d'intervenir directement sur l'enfant, l'éducateur évite de plaquer sur la nature de celui-ci « **une forme extérieure et artificielle** » : le « **caractère originel** » (naturel) est ainsi préservé.⁴ Il reste à savoir quelle est la définition exacte de cette « liberté », qui n'est pour Jean-Jacques ni le produit d'une licence démissionnaire, ni l'autonomie rationnelle du sujet, qu'il juge hors de portée des enfants plongés initialement dans le « **sommeil de la raison** ». La liberté que Rousseau accorde à l'enfant est plus précisément la capacité d'évoluer sans entraves ni guides, de façon la plus naturelle et spontanée possible ; c'est une *spontanéité* par laquelle le naturel de l'enfant peut s'exprimer et pour ainsi dire s'auto-éduquer. Mais cette liberté est surveillée, comme nous le verrons plus bas, car elle s'inscrit dans des limites invisibles, celles de l'enceinte morale et physique qui la cerne en fonction des seuls vœux de l'éducateur.

Fort de ces trois séries de principes (la bonté naturelle, le souci de respect de l'enfant, la place de la liberté dans une éducation non dénaturante), Rousseau s'est donc inscrit, dans la lignée des philosophes pour qui l'éducation est une question très importante ; il reprend même sans grande originalité le même schéma que bien des penseurs : critiquer les éducations en vigueur pour mieux valoriser son propre modèle, ce qui l'amène à proposer

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre second

² Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre troisième

³ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre quatrième

⁴ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V, 3

le constat critique suivant : « **Que sont ces hommes, sinon des enfants gâtés par l'éducation ? [...] Prenez bien le contre-pied de l'usage, et vous ferez presque toujours bien.** »¹

Tourner le dos à l'usage, c'est préserver chez l'enfant ce dynamisme naturellement bon : « **L'instinct est bon tant qu'il agit seul.** » En résumé, la théorie éducative de Rousseau exprime une obsession de protection, de préservation d'une pureté supposée, ce en quoi elle ressemble aux excès du puritanisme, tout en se gardant des méthodes de celui-ci.

Nous devons maintenant tempérer ces trois éléments de représentation : chez Rousseau plus que chez tout autre auteur, un *double-fond conceptuel* existe ; et l'apparence des mots, telle que la renommée de *L'Emile* l'a magnifiée, cache en partie une autre représentation de l'enfant.

d) Ainsi, la thèse de la bonté naturelle de l'enfant est à modérer : elle n'a pas grand chose à voir avec le mythe de l'enfant christique, du nouveau-né innocent au sommeil d'ange et à l'âme pure. Avant l'âge de raison, avoue Jean-Jacques, il est absurde de parler de moralité : « **il n'y a point de moralité** » dans les actions de cet homme naturel qu'est le tout petit. Il n'y a point non plus d'immoralité ou de vice, pas même de méchanceté dans le geste qui blesse l'oisillon ou détruit le jouet d'autrui, car l'intention délibérée fait défaut. L'enfant de Rousseau n'est donc pas tout à fait un petit ange au cœur pur ; il est un enfant, tout simplement, un être que la Providence a prédisposé à ne pas rechercher le vice, mais qui peut par inconscience « mal agir » au cours de son exploration du monde. Ce en quoi Jean-Jacques se figure l'enfance de façon bien plus réaliste que les thuriféraires du culte marial ou de l'enfant Jésus.

De plus, il est possible de nuancer la thèse de la bonté naturelle de l'enfant en remarquant que Rousseau fait assez peu confiance aux enfants. Comme Locke, comme Kant, comme tant d'autres philosophes s'intéressant à la chose éducative, il craint constamment les dérives négatives de l'activité infantine. Voir sa réflexion sur l'attitude à avoir vis-à-vis des pleurs : « **Les premiers pleurs des enfants sont des prières : si l'on n'y prend garde, ils deviennent bientôt des ordres ; ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir.** »² Et de dénoncer les dispositions enfantines à l'emportement et à la colère. Certes, la pente au vice n'est suivie que par la faute des éléments extérieurs, eux seuls sont en dernière analyse désignés par Rousseau comme responsables de la mauvaise éducation qui dénature les enfants. Il n'empêche : les germes des défauts cultivés par une éducation anti-naturelle sont bien déjà là, dans cet enfant dont on nous dit pourtant par ailleurs que son instinct est infailliblement bon... L'on retrouve ici, ce n'est pas surprenant, le dilemme de Kant, qui peine à associer un principe ontologique positif (la bonté du caractère intelligible de la nature humaine) et un réalisme plus péjoratif (la tendance au mal du caractère sensible de l'humain).

Quoi qu'il en soit, le lecteur est presque fondé à dire que Rousseau se méfie de la « nature » infantine et de la liberté des enfants... ce qui est pour le moins insolite de la part d'un auteur présenté comme le chantre de la spontanéité et de la bonté enfantines.

e) Concernant la présentation rousseauiste de l'enfant comme d'un être à respecter, on peut apporter de semblables nuances. Remarquons tout d'abord que, pour quelqu'un qui dénonce chez les autres une méconnaissance de l'enfance, Rousseau énonce lui aussi quelques principes insolites. Que penser par exemple de son refus presque absolu des livres

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* . livre second

² Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* . livre premier

et de son éloge prononcé de l'ignorance ? Sont-ils conformes à ce que l'on pouvait attendre d'un éducateur à l'époque des Lumières ?

Soucieux – à sa façon – des intérêts des enfants, Rousseau présente en effet les livres comme « **les instruments de leur plus grande misère** ». Et il insiste sans état d'âme : « **La lecture est le fléau de l'enfance.** »¹ Il ose même cet aveu qu'évidemment presque personne ne prend au pied de la lettre : « **Je hais les livres. Ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas.** »² Nous qui pensions qu'ils pouvaient au contraire être un moyen de connaissance et un agent de développement de l'intelligence...

Ce retour à la méfiance chrétienne vis-à-vis des livres fait que Jean-Jacques n'admet que deux livres en éducation : *l'Évangile* bien sûr (mais pas trop tôt) et éventuellement à la pré-adolescence *Robinson Crusoë* (lecture de jeunesse de Rousseau, présentée comme « **le plus heureux traité d'éducation naturelle** »). En ce qui concerne les autres ouvrages, aucun ne lui semble convenir aux enfants – il est vrai qu'à l'époque la littérature enfantine n'existait que de façon embryonnaire. Du coup, il va jusqu'à proposer des arguments insolites, dont l'obscurantisme n'a pourtant pas choqué outre mesure les chantres du rousseauisme, qui y ont vu une simple condamnation du savoir livresque et de la scolastique.

Dans une note de la seconde partie du *Discours sur les sciences et les arts*, Jean-Jacques s'appuie dans cette ordre d'idées sur l'exemple du calife Omar recommandant de brûler la bibliothèque d'Alexandrie et regrette que le pontife chrétien Grégoire le Grand n'ait pas été à la place d'Omar, pour détruire toutes les lectures profanes et ne conserver que *l'Évangile*. On tremble devant ces lignes par lesquelles un philosophe – et pas des moindres dans l'histoire de la philosophie occidentale – en appelle presque à l'autodafé des œuvres profanes et de la culture.

Selon un raisonnement assez proche, Rousseau appelle aussi à se méfier de l'imagination enfantine : « **Ce sont les erreurs de l'imagination qui transforment en vices les passions.** »³ En poussant l'enfant à outrepasser ses besoins et à refuser la nécessité des choses, l'imagination attise les désirs, suscite les caprices et les dérèglements : l'on voit que Rousseau ne s'éloigne guère de la condamnation classique de la « *folle du logis* », qui déchaîne « **le torrent des préjugés** ». L'enfant est ici vu comme un sujet d'autant plus fragile que son imagination est plus forte.

D'ailleurs, dès qu'il quitte le terrain des principes généraux sur le respect de la liberté du *bon naturel* des enfants pour s'aventurer dans le domaine plus concret de la gestion éducative quotidienne, Rousseau est amené à tempérer ses postulats. Par exemple, il recommande de laisser sans faiblesse pleurer l'enfant, pour ne pas qu'il s'habitue à commander (Locke dit exactement la même chose). « **Ce qui nourrit les crialleries des enfants, c'est l'attention qu'on y fait, soit pour leur céder soit pour les contrarier.** » professe Julie, qui en conclut qu'il faut être parfaitement indifférent aux larmes et aux plaintes des enfants.⁴

Certes, l'on admettra sans peine que l'éducateur doit éviter d'habituer l'enfant à faire de ses pleurs un moyen de chantage ; toutefois il est permis de s'inquiéter devant ces éducateurs demeurant insensibles à des larmes qui expriment aussi dans bien des cas une douleur sincère ou un mal-être indéniable. Rester indifférent aux signaux envoyés par un

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Émile ou De l'éducation* ; livre second

² Jean-Jacques Rousseau : *Émile ou De l'éducation* ; livre troisième

³ Jean-Jacques Rousseau : *Émile ou De l'éducation* ; livre quatrième

⁴ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse* ; V. 3

enfant, n'est-ce pas mettre ce dernier en difficulté, car confronté à une situation sans réponse, donc dénuée de sens ? Julie elle-même le sait, puisqu'elle prétend faire la différence entre les pleurs de souffrance et les autres formes de larmes ; mais dans le second cas, l'enfant ne peut-il être confronté au défi de trouver d'autres moyens d'attirer l'attention et les avantages convoités ?

f) Quant à la liberté que divers pédagogues ont cru percevoir en buvant à la source de l'œuvre du Genevois, elle s'apparente en fait par plusieurs aspects à une manipulation éducative et à un enfermement de l'éduqué dans une résidence surveillée, entre des murs pédagogiques dont il ignore même l'existence.

L'approche pédagogique de Jean-Jacques a en effet un incontestable caractère « manipulateur », puisque l'éducateur agit sans apparaître. Au lieu d'une éducation purement négative et non-directive (dont les chantres de Rousseau inventeront l'image), Rousseau s'en tient en fait à *un guidage très fort* de l'éduqué. La seule différence entre ce guidage et celui de méthodes plus strictes – telle celle des Jésuites, par exemple – est dans le fait que dans *L'Emile*, la contrainte exercée sur l'enfant n'apparaît pas en tant que telle. Disons plutôt qu'elle est travestie en contrainte des choses ou en poids de la nécessité : Emile a l'impression d'agir librement et de ne renoncer à certaines choses que sous l'injonction de la nécessité matérielle, alors qu'en fait c'est bien son précepteur qui gouverne sa volonté à son insu.

« Qu'il croit toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. [...] Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. »¹ Détruire la liberté sans donner l'impression d'intervenir, prendre à son insu le commandement de la volonté de l'autre, le diriger entièrement tout en lui laissant la fausse certitude de se mouvoir librement, n'est-ce pas la définition même de la manipulation ?

La première manipulation est l'agencement de ce milieu éducatif érigé en enceinte contre l'altération éventuelle du caractère naturel de l'enfant. Ainsi Emile est-il élevé hors du contact des autres enfants, dans un huis clos forcément étouffant pour son développement et contraire aux exigences minimales de toute socialisation. L'on constate ici le souci dévorant de l'éducateur rousseauiste de ne voir aucune autre influence que la sienne s'exercer sur l'élève. Cette prétention – « totalitaire » dira-t-on – a pour effet de priver Emile du contact avec ses semblables, de la richesse des interrelations avec ses pairs. Qui aujourd'hui reconnaîtrait encore quelque mérite à ce préceptorat fonctionnant comme un isolement de l'enfant ?

L'enceinte éducative est donc *un quartier d'isolement éducatif* dans lequel le jeune être aura d'autant moins la possibilité de se pervertir qu'il sera placé dans un milieu entièrement artificiel et aseptisé, hors de portée des tentations sociales dont il ignorera même l'existence. Rousseau propose tout simplement une *réclusion éducative*... Il est étrange que Freinet, si attentif à la dimension collective et coopérative de l'enseignement, ait pu passer sur cet aspect du rousseauisme. En guise d'exemple, une des publications du mouvement Freinet, presque entièrement consacrée à Rousseau, tait entièrement le thème de la solitude d'Emile – ce qui n'enlève rien aux indéniables apports du mouvement Freinet à l'éducation et à la pédagogie.²

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre second

² voir *Jean-Jacques Rousseau* ; BT2 n° 98 ; IREM, 1978

Ainsi, si Rousseau prétend que l'activité libre est l'essence de sa méthode éducative, il tente bien de nous leurrer – et probablement aussi de *se* leurrer, ce qui serait conforme à la complexité de sa personne. Le gouverneur est « **comme l'ombre d'Emile** », reconnaît Jean Château, lui-même peu suspect d'animosité envers Rousseau. « **Il couche dans la même chambre, il le trompe sans cesse, et il se mêle même de ce qui se passe dans le lit conjugal ! Les Jésuites n'allaient pas plus loin...** »¹ Il est vrai que les constantes interventions du gouverneur, qui a un avis sur tout ce qui concerne son élève, procèdent à un guidage très fort : avec son gouverneur prétendument éclairé, Rousseau dresse en fait le portrait d'un éducateur qui refuse d'accepter que la fin de l'éducation soit l'émancipation de l'éduqué. C'est oublier que la relation éducative est une relation qui travaille à son propre dépérissement, que l'on éduque dans le but de ne plus avoir à éduquer. Le gouverneur rousseauiste est-il prêt à tolérer que son élève, pour vivre sa propre vie personnalisée, s'écarte de la « normalité » prévue pour lui à travers le concept « d'éducation naturelle » ? L'éducation négative n'est-elle pas par certains côtés un grand projet de façonnement intégral de l'individu ? Si *éduquer, c'est libérer*, alors l'éducateur devra admettre que l'éduqué finisse par faire des choix non voulus par son tuteur, non prévus dans le plan éducatif imposé...

On comprend que Rousseau procède à un *camouflage* constant de son gouverneur, camouflage nécessaire pour que le sentiment et l'illusion de liberté puissent perdurer chez le lecteur et chez l'éduqué fictif nommé Emile. Il ne s'agit pas d'intervenir directement, dans un face à face éducatif, mais de façon indirecte, médiatisée, appareillée. *L'appareil éducatif* de Rousseau est cette situation artificielle qu'il faut construire autour d'Emile, situation dont le gouverneur peut donner l'impression de s'absenter puisque c'est la « **contrainte des choses** » - non la contrainte de sa propre autorité - qui va alors gouverner et éduquer l'élève. En apparence, c'est le milieu qui éduque, ce n'est pas l'éducateur ; ce sont les choses qui enseignent, pas le gouverneur ; c'est la réalité qui sanctionne les fautes de l'enfant, pas l'adulte. L'idée d'une *sanction naturelle* émerge ainsi du raisonnement de Jean-Jacques, qui a le mérite de pousser ses idées jusqu'à leurs conséquences extrêmes. On voit en effet que c'est le froid qui punit « naturellement » Emile d'avoir cassé les vitres de sa chambre, comme si le gouverneur refusait d'assumer les exigences de son statut d'éducateur. Que penser de cette sanction naturelle ? A-t-elle réellement un sens ? Peut-on encore parler de sanction, puisque aucune loi et aucune instance humaines ne s'y expriment, en apparence ?

Pourtant Rousseau y tient : en cas de désordre provoqué par Emile, pas de punition ou de réprimande verbale ; il suffit de laisser se produire la conséquence inéluctable des actes délictueux. *S'abstenir d'intervenir* est la règle d'or en éducation, confirme ici le Genevois.

En apparence, aucune contrainte humaine ne doit donc peser sur Emile ; il ne doit sentir que « **le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité, sous lequel il faut que tout être fini ploie ; qu'il voie cette nécessité dans les choses, jamais dans le caprice des hommes.** »² Ce n'est pas à l'autorité de l'adulte que revient le devoir de guider l'enfant, mais aux choses, car ces dernières sont les seules que Rousseau juge aptes à régler efficacement la liberté de l'enfant pour obtenir le résultat souhaité : *qu'il ne veuille que ce qu'il peut*. Les mots qui mentent, les hommes qui changent et se trompent, ne sont pas à la hauteur des enjeux de l'éducation « naturelle » : seule la nature l'est, avec son pesant de nécessités irrémédiables. Mais la « nature » en question n'est qu'un milieu

¹ Jean Château : *Jean-Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation*, Vrin 1962 p. 244

² Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre second

artificiel méticuleusement et machiavéliquement agencé par le gouverneur, un leurre sous lequel se travestit le « dressage » d'Emile...

Lorsque malgré tout l'autorité de l'éducateur a à s'exercer au grand jour, alors elle doit ressembler aux choses ; le « non » de l'éducateur doit prendre la forme d'un « **mur d'airain** » contre lequel se brisera systématiquement la volonté de l'enfant. Ceci dit, le mieux est encore de laisser agir la nature des choses : « **Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que l'expérience.** »¹ Mais cette expérience est parfois servie à Emile sur un mode très cruel, ainsi que nous l'apprend le célèbre exemple des vitres brisées. Après avoir laissé le froid éduquer Emile, devant la récurrence de ce dernier, on l'enferme plusieurs heures dans un lieu obscur et sans ouverture... On voit que le respect de l'enfant et l'éducation par la liberté voisinent avec des méthodes qui ont parfois un autre goût que celui annoncé.

Toutes ces irrégularités théoriques se comprennent plus aisément, il est vrai, si l'on revient à la définition rousseauiste de la liberté : « **L'impulsion du seul appétit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté.** »² Il ne s'agit donc pas de laisser l'enfant livré à ses appétits et ses tendances, à ses seules « **impulsions physiques** », sous peine d'avoir un être gauchi, dénaturé. L'on perçoit le paradoxe : il faut laisser sa liberté à l'enfant tout en ne lui permettant pas d'en faire un usage dénaturé... C'est là que la *manipulation* et son *camouflage* prennent leur sens ; ils sont la réponse de Rousseau au paradoxe central de la *contrainte libératrice* en éducation. L'intervention pédagogique de Rousseau, se voulant respectueuse de la nature de l'enfant, veut à tout prix demeurer comme extérieure à la situation éducative : c'est *du dehors*, par l'intermédiaire des choses, du vent qui donne froid à Emile, de la nuit qui le force à cesser ses jeux, des limites conçues dans la réalisation de l'enceinte morale et physique, que la liberté de l'élève rencontre des bornes et se tourne progressivement vers l'autonomie.

Si la liberté véritable est sociale, politique, si elle échappe à l'esclavage des penchants, mais si d'un autre côté elle ne doit pas être dénaturée, le problème auquel s'est heurté Jean-Jacques est sans solution : *comment civiliser sans dénaturer ?*

Notons pour finir que – comble de malentendu ! l'enfance n'est pas forcément le point vélique de l'éducation rousseauiste ; Rousseau a en effet centré *L'Emile* sur l'adolescence, période d'une véritable éducation positive, de portée morale et citoyenne. Jusqu'à l'adolescence, tout est simple, finalement, puisqu'il suffit de veiller sur l'étanchéité de l'enceinte dans laquelle la « nature » du petit être sera respectée. A cet âge une éducation négative suffit, ce qui rend l'éducateur quasiment absent (mais nous avons vu qu'il a quand même un rôle de manipulateur de l'enfant).

A l'adolescence tout change : ce n'est plus par l'ignorance mais par la raison et l'autorité que l'on doit arrêter Emile, avoir des « **prises** » sur lui, le laisser sur le bon chemin. C'est alors que s'ouvre la période la plus difficile de l'éducation : ici encore Rousseau est d'une étonnante modernité. Aborder avec l'adolescent les questions morales, religieuses, politiques, c'est autrement plus délicat que de laisser l'enfant expérimenter tranquillement la nécessité des choses, pense-t-il. D'où sa relative dévalorisation de la première éducation : la seule qui compte est l'éducation proprement *positive*, celle qui vise l'homme à partir de l'adolescent. « **On nous donne, dans les traités d'éducation, de grands verbiages inutiles et pédantesques sur les chimériques devoirs des enfants ; et l'on ne nous dit pas un mot de la partie la plus importante et la plus difficile de toute**

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation*, livre second

² Jean-Jacques Rousseau : *Du Contrat Social*

P'éducation, savoir la crise qui sert de passage de l'enfance à l'état d'homme. »¹ Et voilà la crise de l'adolescence érigée en problème éducatif majeur, deux siècles avant *l'adolescentisme* des sociétés occidentales à l'aube du troisième millénaire.

Jusqu'à ce dernier malentendu, l'œuvre éducative de Rousseau est par conséquent placée sous le signe de l'ambiguïté de la réflexion et des mensonges de la postérité ; on le voit ainsi comme le héros des pédagogies optimistes centrées sur l'enfant, respectueuses de sa personne et de sa liberté, alors qu'on le découvre par d'autres côtés l'instigateur méfiant d'une étouffante manipulation de l'élève : on le croit passionné par l'enfance mais il n'est ni le père ni l'éducateur attendus ; d'ailleurs pour lui c'est peut-être à l'adolescence qu'il faut s'intéresser prioritairement.

Alors, que penser de sa représentation de l'enfant ? S'est-il trompé sur les enfants ? Nous sommes-nous trompés sur lui ? La recherche d'une réponse cohérente a déjà occupé des générations de lecteurs et de commentateurs de Rousseau, mais elle bute toujours sur les mêmes points d'achoppement, dans lesquels l'auteur a condensé ses propres paradoxes : **« L'enfant ne doit ni obéir ni commander. »** dit-il. Comme s'il nous conseillait tout à la fois de nous méfier des enfants et de leur faire confiance...

Au-delà de la nature exacte de la représentation rousseauiste de l'enfant, on sent surtout le poids de l'image que nous fabriquons de Rousseau. Choisir de valoriser la célèbre phrase sur la reconnaissance des **« manières de voir, de penser, de sentir »** propres à l'enfance, c'est sélectionner dans un corpus de plusieurs centaines de pages la sentence qui correspond à nos propres attentes, aux habitus d'une époque et d'un milieu. C'est fabriquer le Rousseau conforme à notre vision de l'enfance, c'est *se faire des idées*...

Mais laissons là les énigmes et les paradoxes et accordons lui le mot de la fin : il l'a bien mérité d'avoir osé défier l'absolutisme et le cléricalisme : **« J'aime mieux être homme à paradoxes qu'hommes à préjugés. »**²

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre cinquième

² Jean-Jacques Rousseau : *Emile ou De l'éducation* ; livre second

5) Des représentations pédophiles

La partie la plus délicate de cette étude des représentations de *l'enfance-innocence* est sans conteste celle qui s'intéresse à la tendance *pédophile* de ce domaine psychologique, c'est-à-dire à l'aspect insolite et exagéré de l'attrait manifesté par les adultes pour l'image de l'innocence enfantine. Ce secteur plus trouble de l'univers représentationnel mérite toute notre attention et s'avère édifiant, comme l'examen de quelques œuvres littéraires va le montrer.

Avant d'être une violence sexuelle, la pédophilie commence par se manifester comme un « banal » amour des enfants, plus exactement un amour d'une certaine image de l'enfance. Si pour l'OMS la pédophilie proprement dite se définit comme la préférence sexuelle pour les enfants d'âge généralement pré-pubère, que penser de la fixation de l'adulte sur une image idyllique de l'enfance ? De la nostalgie de l'enfance ? De l'appétit manifesté à l'égard de la représentation de petits êtres purs et naïfs ?

Il n'est pas question ici de pousser trop loin l'investigation étiologique, d'autant plus que la recherche d'une « causalité psychologique » est concurrencée par l'examen d'une éventuelle « causalité biologique ». Pour les disciplines à dominante « psy », le bilan est parfois bien décevant, car rien ne semble fonctionner comme une cause, au sens le plus déterministe du terme ; parfois le pédophile ne révèle *rien* dans ses antécédents, rien qui ait pu le pousser à attenter à l'enfant. Du côté des disciplines à dominante « bio », le résultat des recherches n'est pas plus éloquent ; quand on cherche *ce qui ne va pas* dans l'organisme du pédophile, on trouve surtout des effets collatéraux, mais peu de causes possibles. Le sens commun, pour sa part, oscille entre une représentation psychiatisée - « *ce sont des fous* » - et une représentation biologisée - « *ils sont hypersexués* ». On le voit : on aurait fort à faire pour trouver ce qui ne peut être trouvé : un faisceau déterminant de causes.

Là n'est pas notre ambition : nous ne nous intéressons pas dans cette étude aux actes pédophiles et à ce qui les motive ou les cause, mais aux *représentations pédophiles*, définies comme des conceptions exprimant un fort et insolite amour en direction d'une enfance idéalisée. Le cas le plus parlant en ce domaine est probablement à chercher du côté des œuvres fondatrices de la littérature mettant en scène des héros enfantins : Alice, Peter Pan et autres personnages emblématiques. Mais, parallèlement, on cherche surtout ici à relier l'attrait pédophile pour une image mythifiée de l'enfance et les principes ou attitudes philosophiques qui s'y expriment, que les auteurs soient définis comme des philosophes ou comme des auteurs de littérature, enfantine ou non. Quelle vision du monde est sous-jacente à l'admiration béate pour une enfance idéalisée ?

Pour étudier cet aspect de notre problème, nous allons faire référence dans les lignes qui suivent à tout un pan de la littérature pour enfants, notamment aux grands auteurs britanniques des périodes victoriennes et édouardiennes :

- Lewis Carroll créateur du personnage d'Alice dans *Alice au pays des merveilles*
- Alan Milne : créateur du personnage de Christophe Robin dans *Winnie l'ourson*
- James Barrie : créateur des personnages de Peter Pan et des Enfants Perdus dans *Peter Pan*
- Edward Lear : créateur de nombreux personnages à l'esprit enfantin dans *De l'autre côté du miroir* (histoires mettant en scène *Le hibou* et *la Minouchette*)
- Kenneth Grahame : créateur du personnage de Crapaud, symbole de son fils Alastair lui-même, dans *Le vent dans les saules*

Cet échantillonnage, qu'un autre pourrait suppléer, n'est cependant pas choisi au hasard : il a le double avantage de posséder une unité propice aux comparaisons et de représenter clairement plusieurs aspects de la pédophilie dans le domaine des représentations littéraires. De plus, il concentre en un faisceau de références biographiques et bibliographiques l'Eden enfantin des représentations idéalistes et le *serpent pédophile* qui y vit. Nous n'oublierons pas pour autant les textes philosophiques dans ce bref regard jeté sur le sens des idéalizations de l'enfance. Précisons également que nous ne faisons nullement l'amalgame entre la pédophilie réelle, marquée par un passage à l'acte sexuel ou à ses signes, et la pédophilie « philosophique » ou « littéraire », définie comme une admiration exagérée pour une image mythifiée de l'enfance. Toutefois, pour un auteur comme Lewis Carroll, il est évident que les deux domaines n'ont pas été complètement étrangers l'un à l'autre, comme nous l'évoquerons plus bas.

a) *La pédophilie littéraire et philosophique est souvent une nostalgie compensatrice* : l'auteur y exprime ses propres difficultés à assumer son existence d'adulte, ce qui induit parfois une vision critique à l'égard de la société et du monde des adultes. On connaît par exemple la constante dénonciation par Rousseau des turpitudes sociales et des vices de la société. Déçus ou rejetés par un monde dans lequel leur intégration est difficile, certains adultes ont tendance à se réfugier symboliquement dans un paradis perdu, une Arcadie imaginaire figurée par le temps de l'enfance. C'est le cas de la plupart de nos auteurs de référence : leur éloge de l'enfance est à l'exacte mesure de leurs difficultés à assumer le monde adulte dans lequel ils doivent prendre place et supporter des responsabilités. L'enfance, c'est alors la possibilité de tout recommencer, ou au moins de s'évader d'un temps n'ayant produit qu'une réalité décevante.

Ainsi, Lewis Carroll, bien que conformiste et étranger à toute idée de subversion, est étouffé par les convenances sociales et les jeux mondains, dans lesquels il ne brille pas. Ses activités professorales lui apportent bien peu de satisfactions. Aussi, bien que célibataire et n'ayant pas lui-même d'enfants, il se réfugie facilement dans la compagnie des petites filles, qu'il séduit, charme, photographie, amuse...

Edward Lear, également célibataire et sans enfants, rejette les convenances et les normes : les préjugés, la hiérarchie sociale, la respectabilité, la sacro-sainte propriété bourgeoise. Lui aussi passe son temps à rechercher l'amitié de jeunes enfants.

James Barrie est lui-même le type exact de l'individu qui n'atteint jamais la maturité, au moins au sens social du terme. Malheureux en amour, sans enfant, son recours au dieu Pan pour nommer son personnage principal, Peter Pan, illustre son besoin d'évasion vers un monde imaginaire d'enfance et d'hédonisme champêtre.

Kenneth Grahame, déçu par son mariage et par son fils unique, blessé dans son enfance, fait cet aveu surprenant : « **J'ai l'impression que je ne serais guère surpris de me revoir tout à coup tel que j'étais à cinq ans. C'est étrange : je me souviens de tout ce que je ressentais à l'époque, la partie de mon cerveau que j'ai utilisée de quatre à sept ans environ n'a pas changé.** »¹

Quant à Alan Milne, bien que mieux inséré dans l'existence que ses condisciples, sa nostalgie ne parle pas d'une enfance inventée ou rêvée, mais des bonheurs de sa propre enfance, qu'il voudrait éterniser pour son fils et pour lui-même. Ainsi, le second livre de poèmes mettant en scène les personnages des histoires de Winnie l'Ourson se termine par un vœu éloquent : l'enfant Christophe Robin déclare qu'il aura toujours 6 ans. Marqué par

¹ voir Constance Smedley : *Crusaders*. Londres 1929, p. 150, voir également le très instructif ouvrage de Jackie Wullschläger : *Enfances rêvées* (Editions Autrement 1997)

sa participation aux combats de la Somme en 1916, Milne propose avec *Le Bois des Cent Arpents* un univers paisible de jeux insouciantes, d'affection partagée, d'oralité contentée.

On le voit : c'est une histoire individuelle, notamment dans son rapport avec la société, qui s'exprime dans la nostalgie de l'enfance. Rien de bien étonnant. Ce lien n'est toutefois pas si simple qu'on pourrait le croire : le possesseur d'une représentation idéalisée et nostalgique d'une enfance éternelle n'a pas nécessairement été malheureux dans sa propre enfance ou peu intégré à sa société. Le cas de Milne le rappelle : si certains cherchent à retrouver ce qu'ils n'ont pas eu et courent ainsi après une enfance rêvée qui leur a manqué, d'autres, inquiets devant le temps qui passe ou devant les duretés de la vie, ennuyés par les responsabilités et le sérieux afférents à l'état d'adulte, tentent de retenir ou de retrouver ce qu'ils possédaient, le bonheur de leur enfance, qu'ils ressuscitent en partie en partageant tendrement avec leurs propres enfants les plaisirs de l'enfance et de ses jeux. Ainsi, Milne est comblé sur bien des plans et a eu une enfance heureuse, dans une famille attentive aux joies de l'enfance. Il veut « simplement » en recréer l'ambiance dans des récits, pour son fils – et pour lui-même. Il est vrai qu'après les horreurs des tranchées de la Grande Guerre, rêver à un monde peuplé de Winnie et de Porcinet est un fait qui peut se justifier.

Cas un peu différent chez Lewis Carroll : sa prime enfance a été heureuse dans une famille unie et nombreuse, mais un drame y a mis subitement fin : sa mère est morte subitement, en laissant dans le désarroi onze enfants qui la chérissaient. Carroll – de son vrai nom Charles Dodgson – et sa fratrie en ont gardé une marque apparemment profonde. Coupés d'eux-mêmes par cette violente section au cœur de leur univers nourricier, précipités brutalement hors de l'enfance, ils eurent du mal à faire le deuil de cette enfance. C'est dans ce mouvement de regret douloureux que Carroll idéalise l'enfance et n'a de cesse de la poursuivre au gré de ses anxiétés avec les enfants.

A contrario, dans beaucoup d'autres cas, celui qui idéalise l'enfance désire l'enfance qu'il n'a pas eue. On ne désire que ce qu'on n'a pas, on n'idéalise que ce que l'on désire. Ainsi en est-il de Lear, séparé prématurément de sa famille en proie à des difficultés économiques et juridiques (son père séjourna en prison). Même après la réunification de la famille, le petit Edward est délaissé par sa mère, abandonné aux bons soins de sa sœur aînée. Un vif sentiment d'abandon est accolé à ce rejet maternel. Pire : il semble que Lear subisse à dix ans quelques abus sexuels de la part d'un cousin militaire. Son œuvre littéraire et sa propre existence se vivent alors sous le signe d'une enfance idéalisée dont l'évocation émouvante ne va pas sans une pointe de douleur. Edward Lear est l'exemple presque parfait de l'adulte qui voudrait être un enfant, de l'enfant qui refuse de s'effacer de l'âge adulte, de l'individu qui veut vivre éternellement une enfance mythifiée. Son sort est d'ailleurs partagé, avec des variantes individuelles, par bien des écrivains dont l'enfance est un matériau littéraire essentiel : Andersen, Saint-Exupéry, Roald Dahl furent des orphelins précoces. Situation quasi similaire chez Grahame, dont la mère meurt en couches alors qu'il n'a que cinq ans, ce qui lui vaut d'être abandonné à sa grand-mère par son père.

Quant à Barrie, immortel créateur de Peter Pan, si toute son œuvre est hantée par l'idée d'enfance, c'est en vertu d'un parcours familial plus insolite encore. D'une famille nombreuse, le petit James perd son frère David alors qu'il n'a lui-même que 6 ans. Sa mère est si choquée par ce deuil qu'elle se retire dans sa chambre et vit recluse : la mission du petit James est alors de la consoler en devenant semblable au disparu. Il est bientôt poursuivi par l'idée de ne jamais grandir et devient une version vivante de ce frère qui en mourant a conservé éternellement sa jeunesse. Des données physiques accentuent ce complexe : adulte, sa taille ne dépasse pas 1m55, sa silhouette demeure frêle et juvénile, sa

voix aiguë. Sans enfant – pour avoir des enfants, il faut commencer à accepter d'être adulte – Barrie se lie à ceux des autres, qu'il rencontre en promenant son chien à Kensington Gardens. Toute son œuvre est également animée par une quête de l'enfance : *Peter Pan* célèbre le triomphe de la jeunesse éternelle sur la vieillesse, sur le temps qui dévore.

Plus généralement, on peut interpréter la passion des Victoriens pour l'enfance comme un discret refus du conventionnalisme moralisateur de la société britannique de cette époque. Est-ce un hasard si l'âge d'or de la littérature pour enfants coïncide de l'autre côté de la Manche avec le déclin empesé de l'ère victorienne ? Les inquiétudes face aux évolutions de la société, notamment face à l'industrialisation, renforcent l'image idéalisée d'une enfance éternelle, placée dans un monde rural pré-industriel, dans une Arcadie puérile asexuée et insouciante.

Comme l'exprime si bien Jankélévitch, l'enfance « représente la pureté prototypique, celle que tout homme cherche à revivre, autant qu'il est en lui. Il faudrait l'inventer si elle n'existait pas ; aussi l'enfance est-elle principalement un mythe de l'âge mûr. »¹

b) *En tant que nostalgie, le pédophilisme littéraire et philosophique est également marqué par un rapport au temps régressif.* Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la mythification de l'enfance ne porte pas un optimisme, une foi en les vertus régénératrices de la jeunesse. C'est plutôt du côté de la représentation de l'enfant-sujet (voir plus bas au chapitre IV) que nous trouvons ce « jeunisme » philosophique et éducatif. L'image de l'enfance-innocence est dans la majorité des cas plutôt tournée vers le passé, elle porte la nostalgie d'un âge d'or mythique, la peur de la fuite du temps historique, le souci d'éterniser ce qui a été au détriment de ce qui doit ou peut advenir. A la limite, le rêve pastoral d'une enfance désinvolte et enfermée dans un « pays des merveilles » quelconque est réactionnaire, car orienté vers un passé qui souvent n'a même pas existé en tant que tel. Dans *Peter Pan*, James Barrie illustre ce rapport au temps en créant le personnage du crocodile qui fait *tic-tac* parce qu'il a avalé un réveil. Le Capitaine Crochet et tous les crocodiles, pris par l'érosion temporelle, sont condamnés à vieillir, autant dire condamnés à mort ; alors que Peter Pan et les Enfants Perdus, éternellement jeunes, sont hors du temps. « Je suis la jeunesse, je suis la joie. » dit Peter après avoir éliminé le Capitaine. Il ne s'agit donc pas ici de voir en l'enfance une force positive apte à transformer la réalité, mais de fuir dans un imaginaire dominé par l'esprit d'enfance et son innocence frivole.

Cet aspect réactionnaire, d'un point de vue temporel, touche sans doute au cœur même de la représentation de l'enfance chez les auteurs de notre sélection. Carroll l'énonce de la façon suivante :

**« Je donnerais bien volontiers toutes les richesses,
Fruits amers du déclin de la vie
Pour être à nouveau petit enfant,
Durant une seule journée d'été. »²**

Revenir en arrière, rajeunir, puis arrêter le temps : tel est le leitmotiv implicite du pédophilisme philosophique et littéraire, qui fossilise l'enfance, la désincarne ou du moins la désocialise, l'extrait du Temps et de l'Histoire pour en faire une essence intemporelle résidant symboliquement dans un pays qui n'existe pas : le *Pays des Merveilles* d'Alice, le *Bois des Cent Arpents* de Winnie et ses compagnons, le *Pays de Nulle Part* de Peter Pan, et

¹ Wladimir Jankélévitch : *Traité des vertus* : Bordas, 1949, p. 777

² cité par Jacke Wullschläger in *Enfances rêvées*, éditions Autrement 1997 p. 44 (je n'ai pas retrouvé la référence chez Carroll, mais elle semble très plausible.)

tant d'autres lieux fantastiques où l'enfance ne change pas. Ce pays de l'enfance est la version pédophile de l'Eden ou du Jardin des Délices. Il joue le rôle d'attracteur fantasmagorique dans le mouvement régressif qui préside souvent à la représentation de *l'enfance-innocence*.

Bien sûr, a contrario, il y a le *Gavroche* de Victor Hugo, qui réussit à être à la fois une âme pure et un être subversif ; mais, à la différence des autres figures enfantines, il est socialement incarné, qui plus est incarné dans une réalité politique et historique à laquelle il participe avec son innocence et son inconscience du danger. Hugo regarde l'avenir ; dans *Gavroche* il voit le peuple et son Histoire, il ne voit pas quelque fantaisie sentimentaliste propre à anesthésier le mal-être et les insatisfactions des adultes. Là est toute la différence entre un mythe pédophile peu ou prou réactionnaire et une idéalisation de l'enfance portée par un dynamisme historique.

Chez Carroll, ce refus du temps qui passe est également à la source de deux comportements récurrents : son goût pour les photographies d'enfants, son souhait de ne pas voir ses petites amies grandir et échapper à son fantasme représentationnel. La photographie est en effet une technique qui peut aisément se prêter au désir de fossilisation de l'enfance : elle fige les petits êtres en une pose éternelle, en une enfance placée hors de portée du flux temporel. Elle est la technique *éléatique* par laquelle Carroll conserve, embaume, naturalise ses conquêtes. On sait quel talent maniaque il consacra à cette activité photographique obsessionnelle ; on connaît aussi son célèbre portrait de la toute jeune Alice Liddell en mendicante en 1859. La petite Alice, qui inspira évidemment le prénom de l'héroïne de Carroll, est la préférée du professeur Dodgson, sa conquête la plus achevée. Petite poupée de chair, elle est l'objet fantasmagorique avec lequel joue le pédophilisme littéraire, sans passage à l'acte certes, mais avec d'évidentes ambiguïtés sexuelles que la photographie révèle clairement.

c) *La représentation littéraire et philosophique pédophile exprime une volonté malsaine de possession de l'enfant.* Comme les lignes précédentes le laissent entendre, l'adulte porteur d'une représentation de ce type voit l'enfance comme un idéal paradisiaque placé dans une éternité d'innocence, mais « **il faut bien que cet Eden contienne un serpent** » indique Jean-Jacques Lecercle.¹ Ce serpent, c'est le fantasme de possession d'un corps chaste et fragile, livré tout entier et sans défense à la convoitise d'un adulte désireux d'assouvir des pulsions et d'obtenir des affects gratifiants.

Certes, en ce qui concerne Carroll, il semble bien que le passage à l'acte n'ait pas été effectif ; l'éducation du professeur Dodgson et son moralisme chaste ont maintenu ses relations avec ses amies dans les limites de la décence. On peut toutefois être suspicieux à l'égard de son comportement ; derrière son existence très conventionnelle de célibataire se cache la vie d'un homme « **tout entier tourné vers les petites filles** » nous dit Jackie Wullschläger, d'un « dragueur » compulsif de fillettes, d'un « obsédé » dirait aujourd'hui le sens commun : il ne va pas sur la plage sans se munir d'un sac noir rempli de jouets et de cadeaux pour charmer les petites filles ; il porte également un stock d'épingles à nourrice pour relever les jupes de celles qui acceptent de patauger avec lui dans l'eau. En prévision de ses voyages, il prépare plusieurs jeux transportables « **qu'il emporte avec lui en train dans le but de faire de nouvelles conquêtes** ».²

En tant que photographe, il ne dédaigne pas, loin s'en faut, les nus - style qu'il qualifie dans son journal de « **sans habillement** ». Bien qu'il ne cache pas ses activités et qu'il sollicite toujours l'autorisation des parents, bien que la distance historique et culturelle

¹ in la présentation de l'ouvrage de Jackie Wullschläger *Enfances rêvées* ; éditions Autrement 1997 p. 9

² Jackie Wullschläger in *Enfances rêvées* , éditions Autrement 1997 p. 48-49



Alice Liddell : photographie de Lewis Carroll

nous fasse trouver très suspects des faits qui choquaient moins les Victoriens, bien que Carroll n'ait de toute évidence pas recherché le contact physique, l'on pressent le lien entre le pédophilisme littéraire très idéaliste de ses textes et la pédophilie bien réelle qui rôde autour de ses amitiés enfantines. Dans l'ombre d'une représentation aussi *déssexuée* que celle de *l'enfance-innocence* se tient en effet l'appétit sexuel incarnant « **la forme extrême d'une pulsion qui hante notre culture, [...] le point où la patience et la passivité extrêmes de l'innocence rencontrent l'impatience et la violence extrêmes de la perversion.** »¹ Sous les jolies photographies, les plaisants récits et les mythes de pureté s'agite l'infernal duo pulsionnel de la possession et de la destruction, qui s'illustre parfois de façon abominable dans les faits divers pédophiles.

Certains collègues de Lewis Carroll ont aussi eu des comportements équivoques : Lear, plutôt attiré par les petits garçons, les séduit dans les hôtels en leur donnant des dessins et des poèmes ; il les prend également sur ses genoux... On n'ira cependant pas jusqu'à généraliser ces considérations partielles : un auteur de livres pour enfants, utilisant l'image de *l'enfance-innocence*, n'est pas nécessairement porteur du ferment pédophile – ou alors tout le monde en est porteur, ce que la psychanalyse peut concevoir. Nous voulons simplement mettre en évidence ce jeu d'ombres et de lumières qui se déroule au sein de l'idéalisation de l'enfant comme un être pur doué d'une essence immaculée... Le fantasme de l'adulte – jouir souverainement d'un jeune corps sans défense – n'est jamais totalement absent de l'arrière-boutique psychologique, y compris dans les textes littéraires, philosophiques ou religieux.

Pourtant les héros enfantins mythifiés sont tous asexués et comme étrangers à leur corps. Mieux : Peter Pan, gamin asexué par excellence, triomphe du Capitaine Crochet dont la maturité sexuelle ne fait aucun doute ; elle est d'ailleurs attestée par l'énormité de son cigare et par le crochet phallique avec lequel il menace les Enfants Perdus. Mais les propositions, forcément malhonnêtes, qu'il adresse à Wendy, restent lettre morte. En apparence, c'est donc l'Eden enfantin asexué qui est la valeur positive de l'histoire. Mais à l'arrière-plan...

Tout cela, dira-t-on, n'est pas très sain ; même sans commander un passage à l'acte, la conception pédophile exprime un complexe qui a des répercussions sur les enfants réels lorsqu'ils sont confrontés à des adultes porteurs de cette représentation idéalisée. De plus le poids de la figure enfantine mythique est lourd à porter : Alastair, le fils unique de Kenneth Grahame, pour lequel son père avait inventé l'essentiel des récits publiés dans *Le vent dans les Saules*, se suicide à vingt ans ; Christophe Robin, le fils de Milne, dont le nom fut utilisé pour désigner le héros enfantin des aventures de Winnie, souffrit beaucoup de porter ce nom devenu célèbre et trop symbolique ; Peter Llewelyn Davies, fils d'amis de Barrie et inspirateur du prénom de Peter Pan, fut raillé par ses camarades de classe, qui l'appelaient « *le vrai Peter Pan* » : plus tard, il se jeta sous le métro. On voit que la représentation idéaliste dévore l'enfant réel, que le fantasme étouffe la vie des personnes de chair qui tentent de se développer sous son poids écrasant. Sartre l'avait bien vu, en observant à propos du *mignotage* des adultes à son égard : « **Quand on aime trop les enfants et les bêtes, on les aime contre les hommes.** »²

¹ Jean-Jacques Lecercle ; in la présentation de l'ouvrage de Jackie Wullschläger : *Enfances rêvées* ; éditions Autrement 1997 p. 8

² Sartre : *Les mots* ; I Lire

De toute façon, la psychanalyse freudienne a largement démythifié l'enfance, en montrant l'existence d'une sexualité infantine, ce qui tranche avec la représentation *innocentant* l'enfant, et en définissant l'enfant comme « **un pervers polymorphe** ». L'enfant est pervers en ce sens que tout peut être objet de plaisir pour lui. La grande variété des objets de satisfaction, le recours à toutes les parties du corps, la prégnance d'un autoérotisme et de tendances cannibales apparentent donc la sexualité des petits aux « perversités » des adultes. C'est cette polymorphie de la recherche du plaisir, vivifiée par le primat absolu du principe de plaisir, que l'éducation doit encadrer, tout en évitant de tomber de Charybde en Scylla : un refoulement trop rigide des tendances dites « perverses » au plaisir s'avère en effet pathogène. L'éducation, vue sous cet angle, est bien « **un métier impossible** », nous dit Freud.

La démythification de la représentation angélique de *l'enfance-innocence* passe aussi, dans la logique freudienne, par la mise à jour de caractères sadiques dans l'évolution libidinale de l'enfant ; ainsi, au stade oral, l'activité typique de *suçotement*, chez le nourrisson, n'exclut en rien son extension vers une dimension assez cannibalique, *l'incorporation*, un mode de relation aux objets plutôt dévorant. Karl Abraham a d'ailleurs subdivisé le stade oral en stade oral précoce (succion) et stade sadique oral (morsure). Le sadisme du nourrisson à l'égard de la mère, est donc une réalité très plausible pour la psychanalyse. D'autre part, l'affirmation sadique de la volonté dans la phase anale, par le jeu autour de la rétention des fèces, de même que la violence symboliquement meurtrière des affects mobilisés autour des complexes d'Œdipe et d'Electre, n'ont pas grand chose de commun avec le mythe de *l'enfance-innocence*. La période pré-freudienne est bien pour l'Occident un Paradis perdu, l'époque légendaire où l'on pouvait encore postuler l'innocence angélique des enfants. Ainsi, « **l'image idéalisée de l'enfance comme période de bonheur non troublé est un fantasme projeté par l'adulte.** »¹ L'on en conclura que le fantasme pédophile, en tant que représentation particulière de l'enfance, témoigne bien d'un idéalisme très important.

Certes, avant que la littérature de jeunesse ne prenne son essor – plus tardivement au Royaume Uni qu'en France ou en Allemagne, d'ailleurs – les rares textes destinés aux enfants étaient presque totalement dépourvus d'inventivité et d'imagination, resserrés sur des intentions moralisatrices et des conceptions insuffisamment mises au goût des jeunes esprits. La littérature que nous venons d'évoquer a donc l'avantage de proposer aux enfants des lectures exaltantes les transportant dans des mondes merveilleux symbolisant la conquête par l'enfance d'un territoire propre, c'est-à-dire d'une liberté dans la société. Toutefois une grande réserve s'impose lorsqu'il s'agit « d'ausculter » la source profonde de ce genre littéraire... L'idéalisation de l'enfance y est probablement à l'exacte proportion du dévoilement des instincts les plus égoïstes et dévorants agissant chez les humains adultes. Par conséquent, lorsque l'on passe de la pédophilie littéraire à sa version active pathologique, nous retrouvons deux structures désirantes désormais bien connues :

- la jouissance paradoxale de saccager ce que l'on désire dès lors que l'on passe à l'acte de possession puisqu'en consommant l'innocence infantine, le pédophile supprime ce qu'il désire.
- Le sadisme et l'égoïsme profondément amoral du désir, que seule la loi du plaisir oriente de façon spontanée.

C'est avec les mêmes réserves que l'on évoquera la pédérastie historique et culturelle de certaines sociétés grecques antiques, pédérastie dont les écrits de la philosophie grecque

¹ Lebovici et Soulé : *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, III, 3

portent çà et là les traces ¹. Bien sûr, on peut rappeler que toute culture repose sur un refoulement de la sexualité et se présente de ce fait, en dernière analyse, comme une construction artificielle destinée à masquer la réalité de la sexualité humaine : selon ce raisonnement, notre indignation devant la pédophilie ne serait donc que l'expression de la violence d'un intense refoulement qui empêche les sociétés occidentales de penser sereinement la place du corps de l'enfant dans la sexualité. Bien sûr, on dira parallèlement que le notion de perversion est finalement relative à une normalité morale bien contestable et hypocrite. Il n'empêche : on peut se demander si l'acteur pédophile, lorsqu'il cède à sa compulsion désirante, ne va pas à l'encontre de l'essence même de toute humanité, dans la mesure où celle-ci ne peut exister qu'en éduquant ses enfants, non en les transformant en objets de plaisir au sein de relations de domination dont les dégâts psychologiques ne sont plus à démontrer. Si toute culture et toute morale ont bien à se construire en se démarquant de la nature, donc en fixant des limites artificielles aux pulsions sexuelles, toute culture, parce qu'elle induit l'idée même d'éducation des enfants, est conforme en ce sens à la nature humaine. L'enfant est fait pour apprendre, pour être éduqué, pas pour être détruit par des manifestations déshumanisantes.

Le *lolitisme* cher à Humbert, le héros de Vladimir Nabokov dans *Lolita*, est l'objet d'une même suspicion : si l'image d'une *femme-enfant* excite la convoitise de Humbert, le déclenchement de l'acte de possession sexuelle d'une si jeune fille pourrait-il vraiment se justifier si nous modifions nos normes morales et culturelles ? La nymphette Lolita, en tant que synthèse de femme et d'enfant, peut ainsi incarner, selon nos appréciations, soit une pré-adolescente délurée rencontrant un homme mûr sur le chemin de la libération sexuelle, soit une enfant encore en construction capturée par le désir pervers d'un adulte et « sacrifiée sur l'autel du pouvoir masculin ». ² Un souci éthique nous fait répondre clairement : *prendre son enfance à un enfant*, qui n'avait rien d'autre, n'est-ce pas une violence qu'aucun relativisme culturel ne peut justifier ? Utiliser le mythe de l'enfance pour capturer la réalité de l'enfance, n'est-ce pas attenter gravement à tout un aspect essentiel de l'humanité ?

¹ On lira dans l'ouvrage de Henri-Irénée Marrou - *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* - le chapitre III, intitulé *De la pédérastie comme éducation*.

² Christine Raguet-Bouvard : *Mythe de la perversion ou perversion d'un mythe ?*, in *Lolita* : ouvrage collectif sous la direction de Maurice Couturier ; Autrement 1998

6) L'enfant vide

A la pointe extrême de l'idéalisation de l'enfance se situe la déréalisation totale des personnages enfantins, telle que l'on peut la trouver dans certains textes de Christian Bobin. Insister sur les caractères mythifiés de la figure enfantine conduit en effet à la construction d'une essence qui se présente principalement comme le substrat d'entités dématérialisées, littéralement absentes du monde. C'est *l'enfant-vide*, l'enfant qui touche au néant, à l'anéantissement au terme d'un processus qui le vide de sa réalité existentielle ; c'est *l'enfant-absence*, supérieur à l'adulte par sa capacité à s'évader, à *s'excepter* d'un monde qui est refusé. Il est implicitement le porte-parole d'un refus de la réalité adulte, bien qu'il soit aussi présenté comme le cœur de la réalité humaine, de la vie : « **L'enfance est ce qui nourrit la vie.** »¹

L'enfance dont il est question est un *état*, une *vertu* particulière, une *posture* existentielle fondamentale : elle se retrouve donc dans des personnages d'âge très différents, qu'elle accompagne tout le long de leur vie. *Quelque chose* les distingue des autres et finit tôt ou tard par les marginaliser, tant l'esprit d'enfance chemine irrésistiblement à rebours de l'esprit de sérieux qui règne sur le monde de l'adulterie.

Autant dire que chez Bobin, l'état d'enfance est hors du temps, non réductible à une délimitation chronologique ; il y a dans l'enfance *un temps éternel* : « **Par l'enfance vous retrouvez le jeu. Par le jeu vous réveillez l'éternel dans le berceau de l'air. Le temps est comme une plume dans la paume des enfants : légère et blanche, recroquevillée sur elle-même. Les enfants soufflent dans le creux de leurs mains, et vous regardez avec eux s'envoler le duvet de lumière.** »² Etat et présence plutôt qu'âge ou passage, elle est identique à elle-même, pratiquement dès les commencements : « **Dès les premiers jours, nous savons tout ce qui est à savoir.** »³

Bien qu'elle soit un état, une permanence, l'enfance a toutefois une histoire, dont les commencements donnent à l'enfant cette forme de prescience que nous venons d'évoquer. La mère y joue selon Bobin un rôle capital et irremplaçable, car elle constitue l'univers primitif du nouveau-né, auquel elle offre l'éternité de sa patience et de l'amour le plus dépouillé qui soit. Dans le paysage enfantin composé par l'écrivain, les mères sont des figures mariales au rôle majeur. *Sans mère, pas d'enfance*, peut-on en conclure en recyclant la formule de Rousseau.

La mère est celle qui accueille dans le monde, qui nourrit le corps et l'esprit : « **Une mère qui nourrirait son enfant avec un visage fermé – désert de regard ou de sourire – une telle mère affamerait son enfant dans le même temps où elle le nourrirait.** » L'enfant est ici un être que des *présences* font croître, présence de la mère, présence innombrable en lui des détails du monde. Ce qui le nourrit, c'est de contempler, d'être dans le ravissement de la contemplation du monde, monde concentré initialement dans le sourire de la mère. « **La manière de manger pour l'esprit c'est de contempler.** » L'enfant est un contemplatif, l'esprit d'enfance est contemplation, abandon de soi, fuite vers l'extérieur qui l'accueille et donne tout à la personne dans le moment même où il la dépouille d'elle-même. L'enfant est partout là où le portent ses yeux. La mère est donc celle qui initie à la

¹ Christian Bobin : *Le Très-Bas* ; Gallimard, 1992, p. 31

² Christian Bobin : *La fleur de l'air* ; in le recueil *La part manquante*

³ Christian Bobin : *Le huitième jour de la semaine* ; Lettres vives 1986, p. 17

contemplation heureuse, celle qui fait éclore l'esprit d'enfance. Cet effort serein et patient, ce don perpétuel, est le fondement de sa *sainteté*.¹

On pourra sur ce thème lire avec beaucoup de plaisir la méditation de Bobin sur la *mère-madone*, dans *La part manquante*. L'auteur y fait un éloge esthétisé de l'amour maternel et du visage des mères, semblable à celui de la vierge dans les toiles de Fra Angelico : « **Aucun amour n'approche en lumière celui qui les penche sur l'enfant.** »² Même déclaration d'amour dans d'autres textes : « **En regard à travail des mères, artistes et saints ne sont que dilettantes : rien de plus essentiel que de servir cette petite enfance sur laquelle repose l'architecture de tous mondes invisibles.** »³ Importantes, essentielles, saintes, les mères ont de surcroît toujours belles ; la maternité spirituelle embellit et anoblit ; ainsi en est-il de la mère de François d'Assise : « **Elle est belle en raison de cet amour dont elle se dépouille pour en revêtir la nudité de l'enfant.** »⁴

Au début est donc la mère, dispensatrice d'un amour qui se transforme en esprit d'enfance. Pourtant, par la suite, cette enfance des commencements disparaît fréquemment dans les eaux profondes de la personne ; l'école, le mariage, la vie de couple (qui est définie comme « **la fin de l'enfance** »), le travail, les occupations utilitaires, l'oubli de soi la recouvrent de leur vacuité. La disparition de l'enfance est d'ailleurs un fait qui passe très souvent inaperçu ; c'est ce que l'on appelle « *mûrir* », bien sûr : la fin de l'enfance est « **une mort inaperçue de celui qu'elle atteint.** »⁵

C'est bizarrement plus tard qu'elle peut reflorir, dans la difficulté à être qui rejoint parfois l'adulte, dans cet empêchement de vivre qu'il y a dans la vie, « **bien plus tard, lorsque l'adulte, délaissant par grâce l'inutilité d'un travail, d'un nom propre, entreprendra ce lent retour de l'âme en ses terres** ». Alors l'enfance, pseudonyme de « **la vie telle qu'en elle-même** », jaillit des sources obscures où elle attendait patiemment d'être rappelée au jour. On pourrait presque dire ici que, dans l'étiologie des diverses « *névroses* » et « *dépressions* » des adultes, Bobin croit reconnaître la protestation sourde d'une enfance qui veut retrouver son lustre d'antan.

L'enfance de Bobin, ce n'est donc pas du passé ; l'enfance c'est aujourd'hui, c'est demain, c'est toujours.⁶ Il ne s'agit donc pas que d'une banale *nostalgie de l'enfance*, qui correspond plutôt à ces adultes malades de la vie qui ne sont que de vieux enfants. *L'enfance est présente, ou n'est pas* ; elle constitue à la fois la cause et le remède à tous nos maux et à toutes nos tristesses, quel que soit notre âge, cause car elle diffuse une forme de spleen existentiel, remède car elle sauve de tout emprisonnement dans l'existence sociale :

« **Le remède à la tristesse
c'est l'enfance
Le contraire de l'esprit de sagesse
C'est l'esprit d'enfance.** »⁷

Il y a donc une *ubiquité* de l'enfance : « **Elle est là partout où nous sommes, et avec elle la nourri'ure surabondante.** » Il y a également - c'est la même chose - une *intemporalité*

¹ Christian Bobin : *La merveille et l'obscur* : La passe du vent 1999, p. 60

² Christian Bobin : *La part manquante* ; Gallimard, 1989

³ Christian Bobin : *L'éloignement du monde* ; Lettres vives, 1993, p. 55

⁴ Christian Bobin : *Le Très-Bas* ; Gallimard, 1992, p. 21

⁵ Christian Bobin : *La fleur de l'air* ; in *La part manquante* ; Gallimard, 1989

⁶ Christian Bobin : *L'insouciant ruisseau qui va en nous* ; in *Le huitième jour de la semaine* ; Lettres vives 1986, p. 74

⁷ Christian Bobin : *La vie passante* ; Fata Morgana 1990, p. 19

de l'enfance : « **L'enfance continuée longtemps après l'enfance : c'est ce que vivent les amoureux, les écrivains et les funambules.** »¹ L'enfance est ce qui dure, ce qui persiste, ce qui persévère dans son être, jusqu'à transfigurer l'individu qui en est porteur. A la limite, l'enfance est immortelle ; on ne peut pas perdre son enfance : « **Ce qui est perdu dans l'enfance, ce n'est pas vraiment perdu.** »² L'enfance n'est donc pas qu'un âge d'or perdu, elle est devant nous, qui nous appelle et nous attend au détour de notre existence d'adulte.

Pourtant sa disparition est parfois envisagée sous la plume de Christian Bobin ; il y a peut-être un moment où on cesse d'être enfant, d'abriter et de laisser vivre en soi ce miracle tous les matins renouvelés de l'émerveillement et de la joie. Mais chez notre auteur cette inquiétude est passagère ; sans doute ne cessons-nous jamais tout à fait d'être l'enfant de trois ans, trois ans et demi, en lequel il fige sa propre identité dans *L'épuisement*. « **J'ai trois ans, j'écris à l'intérieur de cet âge-là.** » Rien d'étonnant, puisque l'écrivain, du moins s'il s'abstient d'écrire de façon sérieuse et pesante, est *un enfant ressuscité d'entre l'adulthood*.³ La résurrection fatale de l'enfance dans la vie atteste bien de son éternité, de son intemporalité : « **L'enfance n'a ni début ni fin. L'enfance est le milieu de tout.** »⁴

Mais comment définir cet esprit d'enfance qui résiste à l'érosion du temps, qui parfois même se bonifie avec l'avancée des âges ?

Tout d'abord, cette présence particulière se caractérise paradoxalement comme une absence ; ainsi dans *Isabelle Bruges*, Anne, la petite sœur du personnage éponyme, est constamment emportée dans le domaine du rêve ; « **elle n'est jamais tout à fait là. Une fée [...] lui a jeté un sort d'absence : tu rêveras toujours, Anne. Tu chercheras toujours plus loin que ce qui est.** »⁵ Sortir du monde pour aller rêver au-delà de ses limites finies : tel est sans doute le maître-mot de la conception qui s'exprime dans ce type de représentation de l'enfance. L'enfant est porteur de cette essence rare, de ce *don d'enfance* qui permet d'outrepasser la finitude et la pesanteur des choses réelles pour accéder à une perception authentique et fine de l'essentiel. La tonalité générale de cette démarche est spiritualiste : on y reconnaît sans peine le courant qui dans le christianisme mise sur l'extase ou l'illumination. L'enfant de Bobin est un *illuminé qui s'absente du monde apparent pour saisir le caractère intime des êtres*. « **L'absence est une grâce naturelle chez l'enfant.** »⁶

C'est pourquoi l'absence est accolée à l'enfance, dont elle constitue un fleuron prépondérant : « **Le bonheur, c'est l'absence, c'est d'être enfin absente à soi, rendue à toutes choses alentour. [...] C'était ça être heureuse, c'était quand je n'y étais pas, quand ma vie n'était plus dans ma vie, quand ma vie se perdait tout entière dans la vie, nulle part, le bonheur c'était nulle part.** » affirme Isabelle Bruges.⁷

L'enfant-vide, c'est donc le presque rien, l'apogée du dépouillement, la *kénose* spirituelle accomplie, l'anéantissement de la personne, qui en se vidant d'elle-même peut s'éparpiller au plus intime des choses : Isabelle Bruges est « **reine de rien** ». Dans le court roman qui la met au premier plan, la scène de l'oiseau est révélatrice et hautement symbolique : pour attraper un rouge-gorge, elle se force à l'immobilité et au silence absolu, elle s'attache à

¹ Christian Bobin : *Autoportrait au radiateur* ; Gallimard 1997, p. 45

² Christian Bobin : *La merveille et l'obscur* ; La passe du vent 1999, p. 15

³ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 116

⁴ Christian Bobin : *L'inespérée* ; Gallimard, 1994, p. 82

⁵ Christian Bobin : *Isabelle Bruges* ; Le temps qu'il fait, 1992, p. 11

⁶ Christian Bobin : *La fleur de l'air* ; in le recueil *La part manquante*

⁷ Christian Bobin : *Isabelle Bruges* ; Le temps qu'il fait, 1992, p. 84-85

« n'être plus rien ». Et elle conclut : « **Quand je ne serai plus rien, il sera pris** », ce qui s'avère exact, puisque l'oiseau est saisi en un éclair par la main de la fillette.¹

L'esprit d'enfance est ainsi fait : il permet à son possesseur de capturer l'essence la plus volatile des êtres, grâce au dépouillement de soi qu'il initie. C'est en disparaissant de soi et du monde des adultes que l'enfant – ou l'adulte enfantin – augmente paradoxalement sa présence aux choses, aux êtres... et à soi-même. Cette dialectique de l'absence et de la présence est au cœur du don d'enfance qui illustre la représentation la plus purifiée de *l'enfance-innocence*. L'on y reconnaît un avatar des voies mystiques et ignorantes de certains courants de la spiritualité chrétienne occidentale, fortement apparentées elles-mêmes aux cheminements mystiques d'autres régions du monde. Voir cette claire illustration chez Bobin : « **L'absence de l'enfant n'est peut-être que le nom le plus pur de sa présence : éparpillé dans son cœur, il touche aux étoiles comme aux insectes.** »²

Les récits et les situations inventés par l'écrivain sont donc traversés par une litanie de personnages absents, *décalés*, désincarnés, qui flottent au-dessus du monde, comme hors d'eux-mêmes. Albe en est un bon exemple dans le roman *La femme à venir* : toute son histoire se vit sur un fond blanc – son nom, ses habits, les murs de son logement d'étudiante, le chat Neige, les références fréquentes à la neige, le seringa, son travail sur la représentation picturale des anges, la peau pâle comme le lait de son amie Lise... Sur cette toile néantisée passe parfois l'éclair rouge de la vraie vie – quelques roses, une tache de vin sur sa robe – mais le plus souvent on se heurte au silence de « **la blancheur de ces murs, de cette robe, de cette vie** » ou à l'impavidité de « **cette blancheur sans contraire** » de la neige qui recouvre son existence.

En digne représentante de l'idéal de *kénose* de la personnalité, elle pratique également l'exercice de l'absence immobile, du retrait extatique du réel, « **feindre l'immobilité, simuler une mort, attendre.** »³. Jusqu'à cet aboutissement spirituel qu'est l'amour, qui la perd et la trouve tout à la fois. Au terme du processus, de la quête, du dépouillement de soi pour mieux investir son existence et son intimité spirituelle, « **de loin on dirait qu'elle n'a plus de visage.** »

Évadée du monde, complètement absente, folle pour ainsi dire, anéantie, évaporée, vidée de sa substance, c'est-à-dire de sa pesanteur, Albe commence là où elle finit : Bobin cultive le paradoxe avec virtuosité pour ciseler une représentation de l'humanité dans laquelle l'enfance, par sa permanence, *décale* le personnage, qui vit à côté de la réalité sociale et à côté de lui-même, qui *n'y est pas* et finit par disparaître tout entier dans cette absence à soi qui est sans doute un autre nom de l'amour. Comprenez qui peut.

Il faut l'intervention d'une forme de présence intime pour attiser cette *kénose*, cet absentéisme du personnage *enfantinisé* ; il faut une présence qui crée et hypertrophie l'absence. « **Toute vraie présence est épuisante.** » Présent au monde, éparpillé dans la réalité, projeté hors de lui-même par le vol d'une mouche ou la contemplation intense d'un brin d'herbe, l'enfant s'absente de lui-même – et de notre monde – car la présence d'un amour, d'une joie, d'une sainteté en germe le disperse dans une sorte d'extase, de sortie de soi par la voie du *Très-Bas*, du *Très-Peu*, du détail, du rai de lumière sur le sol, du bout de bois dans la main...⁴ L'amour est d'ailleurs défini par Bobin comme l'élément centrifuge par excellence, qui propulse la personne hors d'elle-même, dans un dépouillement qui l'épuise mais l'enrichit.

¹ Christian Bobin : *Isabelle Bruges* ; Le temps qu'il fait, 1992, p. 41

² Christian Bobin : *La fleur de l'air* ; in le recueil *La part manquante*

³ Christian Bobin : *La femme à venir* ; Gallimard 1990, p. 84-88 et 134

⁴ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994 p. 20

Ici comme ailleurs, il s'agit de se mettre en retrait de la réalité, de flotter au-dessus des phénomènes afin de mieux les connaître : « **Quand on est dans une chose, on ne sait plus la voir. On ne peut être qu'en retrait dans cette vie. On ne peut jamais être entièrement dans cette vie.** »¹ Bref : « **L'absence apprivoise le proche.** »²

L'esprit d'enfance se singularise ainsi par un « manque éternel », une « part manquante », une béance par où s'évacue la pesanteur de la vie sociale et de l'égoïsme, une précieuse frivolité qui se rit du sérieux de la vie pour mieux prendre la vie au sérieux. Cette posture spirituelle n'est pas qu'une béatitude ; elle est aussi dans certains cas une prescience du caractère tragique de l'existence, un mariage d'insouciance heureuse et de désespoir secret. C'est cela, la « jeunesse » spirituelle que Christian Bobin attribue à l'esprit d'enfance, un composé rare de joie et de tristesse, une acceptation de ce duo impossible, un élan vers la vie, plus fort que toutes les pesanteurs et absurdités. « **Ce que j'appelle jeune, c'est vie, vie absolue, vie confondue de désespoir, d'amour et de gaieté. Désespoir, amour, gaieté. Qui a ces trois roses enfoncées dans le cœur a la jeunesse pour lui, en lui, avec lui.** »³

On voit que cette représentation de l'enfance fait bien dire aux enfants plus que ce que leur réalité effective nous en montre : ils sont les porte-parole et les symboles d'une humanité définie en sa partie la plus accomplie comme une jeunesse spirituelle. Il resterait à définir plus précisément cette enfance, centre vital d'une humanité idéale ; mais Bobin s'y refuse, par souci de ne pas retomber dans la prison des mots, par volonté de laisser cet esprit enfantin dans une description nécessairement inachevée, qui selon lui correspond si bien à ce qu'il est. « **L'enfance est un ciel de fuite, une ligne d'horizon.** » Toute autre définition – et l'on trouve dans les textes de Bobin de multiples *micro définitions* de l'enfance – retombe inmanquablement sur ce postulat qui fait de l'esprit d'enfance une *limite* vers laquelle on ne fait que tendre, un état psychologique qui se dérobe à la saisie de soi par soi, un indicible, qui *se vit* mais ne se dit pas complètement. « **L'enfance est dans le rire qu'elle nous donne.** » Que dire de plus ?⁴

Ce qui est clairement prononcé, de façon incontestable, c'est qu'une joie vitale est associée à l'enfance, un ravissement d'être, une posture mystique fondamentale qui accueille tout ce que le monde donne sans discontinuer : « **La joie est en nous bien plus profonde que la pensée, elle va beaucoup plus vite, beaucoup plus loin.** » ; or qui est plus gouverné et illuminé par la joie que l'enfant ?⁵ C'est donc par cette joie que l'enfant est bien « **l'ange de la vie** » si cher à notre auteur. On reconnaît sans peine ici la lecture de Spinoza, pour lequel Bobin confesse d'ailleurs des préférences. L'esprit d'enfance, qui est puissance et accroissement, qui est la vie même, ne saurait s'attrister durablement. La joie, qui est chez l'auteur de *L'Éthique* un des deux sentiments fondamentaux, est bien chez Bobin l'ombre portée du *conatus* enfantin : là où Spinoza définit distinctement la joie comme « **le passage de l'homme d'une moindre à une plus grande perfection** »⁶, Bobin ajoute que l'enfant a le génie de la perfection, donc de la joie...

De ce fait, l'esprit d'enfance est le négatif de l'esprit adulte, du sérieux ennuyeux qui règne sur le monde ; c'est pourquoi il est, selon Bobin, si insolite, si insupportable pour les

¹ Christian Bobin : *La plus que vive* ; Gallimard 1996, p. 97

² Christian Bobin : *L'Inespérée* ; Gallimard, 1994, p. 114

³ Christian Bobin : *La plus que vive* ; Gallimard 1996, p. 46

⁴ Christian Bobin : *La merveille et l'obscur* ; La passe du vent 1999, p. 47

⁵ Christian Bobin : *Autoportrait au radiateur* ; Gallimard 1997, p. 22

⁶ Spinoza : *L'Éthique* ; *De l'origine et de la nature des sentiments*, définition II, traduction Roland Caillors

canons de la réalité sociale : « **L'esprit d'enfance est insupportable au monde. L'enfance est ce que le monde abandonne pour continuer d'être monde.** »¹ La vertu d'enfance est au premier chef un principe d'insoumission aux normes adultes. L'asocialité essentielle de l'enfance est ici récupérée au profit d'une critique – peu virulente, sauf pour brocarder les marchands et les universitaires – de cette torpeur inutile qu'est la vie officielle de l'adulterie. De nombreuses énumérations de personnages recouvrent ce souci de réhabiliter un mode existentiel plutôt marginal, grâce auquel l'esprit d'enfance se niche là où l'attend le moins : Jésus fait ainsi apparaître par sa parole « **un ciel infréquentable, peuplé de prostituées, de fous et de noceurs, d'enfants qui éclatent de rire et de femmes qui ne rentrent plus à la maison.** »²

En corollaire de cette marginalité induite, la folie n'est jamais très loin de l'esprit d'enfance ; les enfants, les fous, les saints, les rêveurs, même les chiens errants, appartiennent à un ensemble assez homogène. Dans *La plus que vive*, il faut « **la folie d'une petite de quatre ans et demi** » pour communiquer avec une mère disparue. Un des maîtres-mots de Bobin est peut-être de ne nous laisser le choix qu'entre « **une parole folle et une parole vaine** », la parole folle de l'enfant et du saint, la parole vaine de l'adulte et du marchand.³

L'accusation de folie adressée à l'âge précédant la raison est retournée : la folie de l'enfance est « **ordinaire, somptueuse** », libératrice, alors que la prétendue sagesse de l'adulte n'est une aliénation, une perte de l'individu. Les enfants de trois ans sont vus par Bobin « **comme des fous ou des aventuriers du bout du monde** ». Mais cette folie est une force, une planche de salut pour traverser l'existence : revenant sur sa vie, l'auteur confesse que « **pendant quarante ans j'ai appuyé mon cœur sur le cœur d'un enfant de trois ans. Jamais il n'a cédé. [...] Nous ne ferons jamais assez confiance à cette enfance en nous. Là où les mots font défaut, elle parle. Là où nous ne savons plus, elle tranche.** » L'enfance est bien la poutre maîtresse, la clef de voûte de l'adulte. Il n'y a qu'elle à écouter et tout s'éclaire.⁴

Cette *folle du logis* qu'est l'enfance est également en nous l'élément sauvage, indomptable, le principe du mouvement perpétuel incarné par « **les barbares de deux ans** » qui « **descendent le fleuve de vie sur des embarcations de lait** ». Asociaux, spontanément étrangers à la normalité sociale des adultes, les enfants de Bobin, vides de toute socialité, sont bien ces barbares, ces incivils, ces inconvenants, ces déments qui « **sèment la joie et le désordre partout où ils passent.** »⁵

La démence de l'enfant n'a donc rien à voir avec la démence de l'adulte : chez l'enfant la folie est désordre, dissipation, dépouillement, démesure, joie ébouriffée des jeux passagers ; chez l'adulte elle est prégnance d'un ordre mortifère, gonflement de l'orgueil, violence et possession ; chez l'enfant elle est « **la belle folie des jardins d'enfance** », désordonnés et buissonniers ; chez l'adulte, elle est l'alignement mort des pelouses impeccables.⁶

Cet éloge de la folie de l'enfance, de la simplicité perçante de l'esprit des tout-petits, ressemble quand même parfois à une fascination insolite pour le syncrétisme et l'inconscience partielle des premiers mois du développement de l'intelligence chez

¹ Christian Bobin : *Mozart et la pluie* ; Lettres vives 1997 p. 10

² Christian Bobin : *L'homme qui marche* ; Le temps qu'il fait 1995, p. 14

³ Christian Bobin : *L'homme qui marche* ; Le temps qu'il fait 1995, p. 34

⁴ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 25-26

⁵ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 76

⁶ Christian Bobin : *L'inespérée* ; Gallimard, 1994, p. 90

l'enfant. Bobin admire ainsi « **cette indistinction animale – ou angélique – entre le dedans et le dehors** », cette absence de séparation entre le monde et l'enfant : « **Tout se tient, tout se mélange.** »¹ Certes, mais la pensée ne doit-elle pas émerger de cette confusion initiale pour que la personne, au sens plein du mot, ne se construise ? L'enfant n'est-il qu'un idiot ? L'esprit d'enfance, est-ce folie, est-ce confusion mentale ? L'ange de Bobin, est-il « **un autiste, un enfant-loup** » ?²

A ces interrogations sur le bien-fondé de l'éloge d'une forme de folie, l'illumination du saint est la réponse classique de la voie mystique. C'est évidemment cette option qu'emploie Bobin, qui fait dire à François d'Assise que « **dans le monde de l'esprit c'est en faisant faillite qu'on fait fortune.** »³ *Heureux les simples d'esprit*, dans la mesure où *simple* signifie dépouillé, purifié, humilié, au plus près du *Très-Bas*, de l'humus humain nimbé par la lumière du divin. Nous trouvons ici confirmation du fait que la valeur de l'esprit enfantin lui est donnée par sa simplicité, son absence de réflexion, son immédiateté, sa soumission aux appels incessants de l'intuition et aux ravissements de la perception contemplative.

Ainsi, la foi est folie ; la folie est foi ; seule la folie du psychisme enfantin peut accéder au contact avec Dieu : « **cet esprit d'enfance qui est abandon, insouciance, esprit de la perte d'esprit [...] ne compte rien, n'entasse rien, ne bâtit rien [...] est toujours neuf, repart toujours aux débuts du monde, aux premiers pas de l'amour.** » Au bout du compte, « **Dieu c'est ce que savent les enfants, pas les adultes.** »⁴

Les enfants « fous » ont en tous cas la sympathie de Bobin, qui idéalise leur mal, comme il s'intéresse au cas de Artaud : ils ont mis un écart entre eux et nous et sont dans « **cette royauté opaque, aimantée, où un jour ils s'en sont allés** ». ⁵

Sa folie conduit donc inmanquablement l'enfant à Dieu, car en tant que voie d'accès à l'éternel et simplification de l'esprit, l'enfance est clairement un signe de Dieu, « **le plus clair reflet de Dieu** »⁶ ; mieux, elle est un hommage constant à Dieu : « **L'enfant qui joue dépense dans son jeu bien plus de lumière que les saints dans leurs prières ou que les anges dans leurs chants. L'enfant qui joue est la consolation de Dieu.** »⁷ Bobin fait d'ailleurs maintes fois référence à plusieurs figures mystiques de la chrétienté : Thérèse d'Avila, Catherine de Sienne, François d'Assise et le Christ – un ouvrage entier est consacré à chacun des deux derniers. Le saint d'Assise est décrit comme le héraut du *Très-Bas*, du plus humble, du plus proche des enfants, c'est-à-dire de Dieu ; quant à Jésus, il est *L'homme qui marche*, avec son « **cœur d'enfant** » qui ne sait rien des distinctions sociales mais qui conduit droit à l'amour, autrement dit à Dieu. Evidemment, le Christ de Bobin possède dans son intégralité l'esprit d'enfance, ou plutôt *est* cet esprit, cette absence attentive au monde : « **Son esprit est légèrement absent, et ce rien d'absence est sa matière d'être attentif à tout.** »⁸

De ce fait, la sainteté de certains hommes, de certaines femmes, leur est conférée par le retour en eux de l'esprit enfantin du *Très-Bas*, de cette foi à hauteur d'enfant : « **L'esprit grandit en perdant de la hauteur. La sainteté renverse les lois de la maturité :**

¹ Christian Bobin : *La merveille et l'obscur* ; La passe du vent 1999, p. 13

² Christian Bobin : *La folle allure* ; Gallimard 1995, p. 125

³ Christian Bobin : *Le Très-Bas* ; Gallimard, 1992, p. 68

⁴ Christian Bobin : *Le Très-Bas* ; Gallimard, 1992, p. 112-113

⁵ Christian Bobin : *Souveraineté du vide* ; lettre III

⁶ Christian Bobin : *La merveille et l'obscur* ; La passe du vent, 1999, p. 17

⁷ Christian Bobin : *L'éloignement du monde* ; Lettres vives, 1993, p. 18-19

⁸ Christian Bobin : *L'homme qui marche* ; Le temps qu'il fait, 1995, p. 19

l'homme y est la fleur, l'enfance y est le fruit. » Ce renversement chronologique est rendu possible par l'indifférence de l'enfant aux évaluations hiérarchisantes des objets de ce monde ; pour lui tout est émerveillement, tout est important, tout est sujet de contemplation. Tout est signe de Dieu. C'est du moins ainsi que Bobin entend l'enfance de François d'Assise.¹

Il va sans dire que le nouveau-né est particulièrement associé à une image christique : **« Emmailloté dans un prénom, il s'endort auprès des anges et de leurs conseillers. »**² De fait **« on ne demande pas à un enfant de deux ans s'il croit en Dieu. Il n'a pas y croire : il y est, il est à même l'esprit de la vie nue. »**³

Ainsi Dieu a-t-il des représentants permanents sur terre, des intérimaires : **« la pluie, la neige, le rire des enfants, Mozart. »**⁴ Et tous les artistes. Et tous les amoureux. Et tous les rêveurs. Et tous les enfants de tous âges. A la limite, confie Bobin, *enfance* et *Dieu* sont des synonymes... Ailleurs, dans *Le Très-Bas*, ouvrage consacré à François d'Assise, il précise que si Dieu est l'océan, l'enfant est la source. L'enfant est un être de nature *religieuse*, qui *relie* Dieu et les hommes par la médiation de l'amour, qui va d'un trait de la source à l'océan. On reconnaît sans peine une thématique ordinaire de l'enfant christique, messenger de Dieu ou voie d'accès privilégié au Créateur. Dieu lui-même prend alors une figure enfantine ; c'est **« le Dieu ébouriffé des jeux d'été »**, ce Dieu enfantin qui rit et qui joue dans la lumière.⁵

Fort de l'esprit d'enfance ainsi magnifié, l'enfant de Bobin accède aussi au génie. Le génie, c'est l'enfant ; l'enfant, c'est le génie : on ne sait qui vient en premier. **« Le génie est composé d'amour, d'enfance et encore d'amour. »**⁶ Ce génie, bien sûr, conduit à la solitude, est inséparable d'une solitude consubstantielle à la grâce de l'enfance : **« Un enfant est d'emblée dans la solitude, dès le premier souffle, dès le premier cri. Il y baigne – comme l'oiseau baigne dans le ciel... »**⁷ Son génie, c'est sa solitude, sa captation par toutes choses, c'est-à-dire par la vie, qui l'enserme dans son intimité et le dérober aux autres – excepté la mère... L'enfant n'est asocial que parce qu'il est *vivant*, nous indique Bobin. Le génie, évidemment, est toujours seul.

Attribut essentiel de ce génie : un rapport au temps particulier, car non utilitaire. Pour le personnage enfantinisé, c'est toujours le cœur qui décide ; c'est lui qui ralentit ou accélère le cours de l'existence de celui en qui l'élément enfantin est actif. Parfois le rythme est précipité, comme un cœur aux battements trop rapides, dans une fugue ou la fulgurance d'un amour ; parfois c'est la langueur, la douceur de vivre en décalé, de se lever tard, de flâner sans rien de précis à faire. Cela n'a en tout cas rien à voir avec le temps occupationnel des adultes.

L'artiste, il va sans dire, est le prototype de l'enfant vivant et génial : son travail, nous dit Bobin, au sens où son travail est une mission, **« c'est de ne pas travailler et de veiller sur la part enfantine de notre vie qui ne peut jamais rentrer dans rien d'utilitaire. »**⁸ Préserver l'enfance, telle est la besogne de l'artiste, sa véritable œuvre. L'art n'est jamais bien loin de l'enfance, il a partie liée avec elle ; dans l'histoire des personnages de Bobin, tout commence dans l'enfance et se poursuit dans l'art, que ce soit l'écriture, la musique ou la peinture. Par exemple, l'héroïne enfantine de *La folle allure* commence son existence

¹ Christian Bobin : *Le Très-Bas* ; Gallimard, 1992, p. 37

² Christian Bobin : *Le huitième jour de la semaine* ; Lettres vives 1986, p. 18

³ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 111

⁴ Christian Bobin : *Mozart et la pluie* ; Lettres vives 1997, p. 31

⁵ Christian Bobin : *L'inespérée* ; Gallimard, 1994, p. 65

⁶ Christian Bobin : *La plus que vive* ; Gallimard 1996, p. 16

⁷ Christian Bobin : *La merveille et l'obscur* ; La passe du vent 1999, p. 12

⁸ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 47

par de multiples fugues et la poursuit avec JS Bach, un temps à côté d'un ami écrivain, d'ailleurs prénommé Roman. *L'art est une fugue de l'enfance*.

Comme l'illustre le cas de l'artiste, ce don d'enfance, cette absence au monde, cette essence désincarnée donnent à l'enfant une supériorité sur l'adulte. Plus exactement : ils donnent à ceux qui en jouissent une supériorité sur ceux qui ne les possèdent pas. Ainsi Isabelle Bruges est-elle persuadée qu'en tant qu'aînée des enfants, il lui faut « **commencer par prendre soin des parents, les orienter, discrètement, dans leur apprentissage laborieux de parents.** »¹ C'est l'enfant-*vide* qui sait, c'est l'adulte qui ignore, car le second est trop lourd, trop chargé des problèmes et des aveuglements de l'existence. Par une inversion incarnant ce retournement de perspective, la voix intérieure dit à Isabelle que ses parents étaient en fait ses enfants : « **un garçon maladroit et joyeux, c'était ton père [...] une fille taciturne et fragile, c'était ta mère.** »²

L'enfant est le père de l'homme - pas au sens freudien de cette expression, il va sans dire. L'enfant est la force, le protecteur, le guide, la ressource. Apercevant une jeune endormie avec son bébé dans ses bras, Bobin fait cette remarque : « **On dirait que c'est l'inverse, que c'est le bébé qui tient sa mère entre ses bras dodus, on dirait que c'est le plus faible qui protège la plus forte.** »³ Rien d'étonnant à cela, puisque « **les enfants sont les seules grandes personnes que je connaisse** », les seuls êtres admirables.⁴

Conserver cet esprit d'enfance qui fait la supériorité de ceux qui le détiennent - qui sont détenus par lui - c'est pourtant se désocialiser, se découvrir inapte à exercer sa socialité adulte, un albatros au pays des adultes, mais c'est aussi se découvrir plus riche : « **J'aurais fait un piètre mari, un père peu crédible et une mère assez bonne. Mieux valait encore rester enfant, écrire.** » Notons que la mère, *celle-qui-donne-l'amour, celle-qui-donne-à-l'amour*, est bien un personnage privilégié dans l'univers de notre écrivain, une des seules figures dignes d'intérêt dans les rôles sociaux proposés à l'adulte. Mais le mieux, c'est encore de demeurer enfant... Ecrire, c'est donc avoir une activité proche de celle des enfants : « **regarder, jouer.** »⁵ De toute façon, l'artiste, l'écrivain, le poète, le passager de ce monde ne sauraient renoncer à leur enfance ; ils vivent avec elle ; ils vivent en elle ; « **Quand je mourrai, j'aurai deux ans, pas plus.** » avoue Bobin.⁶

Traduction simple de tout cela : l'adulte, cela n'existe pas, c'est une imposture ; nous sommes toujours l'enfant qui est en nous, qui est nous : « **Il nous faut devenir adultes pour comprendre que les adultes n'existent pas et que nous avons été élevés par des enfants que l'armure de nos rires rendait faussement invulnérables.** »⁷ En somme, « **nos enfants sont nos guides.** »⁸

L'univers de Bobin est par conséquent centré sur ce soleil mythifié qu'est *l'enfance-absence*, autour duquel tout gravite. Plus les êtres gravitent sur une orbite proche de l'enfance, plus ils sont vivants. Aux confins du système, par contre, se trouvent les adultes, c'est-à-dire les *peu-vivants* : « **Le mort en nous c'est le maître, celui qui sait. Le vif en nous c'est l'enfant, celui qui aime, qui joue à aimer.** » L'amour, cet autre nom de Dieu, cet autre nom de l'absence, cet autre nom de l'enfance est bien le *mot-valise* qui dans cette représentation de l'enfance rassemble l'indicible, l'imprécis, l'évanescence - qui d'ailleurs

¹ Christian Bobin : *Isabelle Bruges*, Le temps qu'il fait, 1992, p. 12

² Christian Bobin : *Isabelle Bruges*, Le temps qu'il fait, 1992, p. 21

³ Christian Bobin : *Autoportrait au radiateur*, Gallimard 1997, p. 48

⁴ Christian Bobin : *L'épuisement*, Le temps qu'il fait 1994, p. 72

⁵ Christian Bobin : *Autoportrait au radiateur*, Gallimard 1997, p. 114

⁶ Christian Bobin : *L'épuisement*, Le temps qu'il fait 1994, p. 76

⁷ Christian Bobin : *L'éloignement du monde*, Lettres vives, 1993, p. 41

⁸ Christian Bobin : *L'autre voyage*, Lettres vives, 1991, p. 41

ne sont tels que parce qu'on les désigne ainsi... *L'enfant-vide* est un amoureux ; cet amour le vide de lui-même, le creuse, jusqu'à atteindre en lui cette fine existence légère et dépouillée, sans possession ni désir. « **Nous n'y sommes que dans l'amour – mais qu'est-ce que l'amour ?** »¹

Chez l'adulte, *le signe d'enfance* est donc parfois l'ennui, le retrait du monde, l'épuisement : « **L'ennui c'est de l'amour qui s'apprête en silence.** »² Mais chez l'enfant proprement dit, il n'y a jamais d'ennui ; il y a de façon incessante l'activité vitale de dispersion du moi dans les méandres des détails du réel. Ce qui est la façon que les enfants ont d'aimer. Si l'enfance est « **sans remède** », c'est parce que, lorsqu'elle a saisi l'individu, elle le détache irrésistiblement du monde social, lui donnant un mal-être, une langueur au fond de laquelle luit un renouveau spirituel.

C'est pourquoi l'esprit d'enfance transcende les âges ; quel que soit son âge, celui qui a su conserver le don d'enfance reste un être excepté de la réalité, un rêveur, un esprit absent, si enfantin, si peu présent au monde, si peu présent à lui-même. Les écrits de Christian Bobin sont emplis de ces personnages adultes qu'une enfance préservée transfigure. Mozart est plusieurs fois sollicité pour symboliser la légèreté de cette jeunesse spirituelle. Dans le texte qui lui est directement consacré, Bobin indique d'ailleurs ce lien entre le génie du jeune musicien prodige et l'âme des tout-petits : « **mes maîtres sont des petits enfants.** »³ Même Paul Claudel, le très catholique ambassadeur poète, est vu comme un adulte à l'intérieur duquel se cache et s'agite « **P'tit Paul** », « **une âme d'enfant dans une chair d'homme** ». ⁴

Il y a une autre vie à l'intérieur de notre vie, semble dire Bobin ; il y a *un autre visage* sous notre face adulte ; il y a un enfant dans l'adulte ; il y a de l'amour dans l'enfant ; et il y a du vide dans tout cela, mais *ce vide est une plénitude*. On voit qu'à suivre les formules de notre écrivain, à examiner sa représentation de l'enfance, on est très tôt conduit à se heurter au mur de l'indicible, à la limite de l'absurde, à un *credo quia absurdum* appliqué à l'esprit d'enfance... Procédé qui certes permet de donner l'impression illogique de tout dire puisque ce tout ne peut pas être dit, et que l'on doit se contenter de suggérer son existence, sa présence invisible. Par exemple, l'enfance est *in fine* décrite comme le nom de la maladie radieuse de l'âme.

Retenons-en que l'enfance est toujours présente, éternellement active dans l'adulte, même s'il ne le sait pas, même si nous savons pas le reconnaître : « **Nos attitudes devant la vie sont apprises durant l'enfance [...] Nos attitudes devant l'amour sont enracinées dans l'enfance indéracinable, et nous attendons un amour éternel comme un enfant espère la neige qui ne vient pas, qui peut venir.** » Notre *racine* spirituelle et charnelle, c'est l'enfance. Nous n'en sortirons pas. ⁵

En résumé, ce qui est précieux dans l'adulte, c'est l'enfance préservée ; elle seule donne et entretient la vraie vie de l'individu : « **L'adulte est un grand mort porté par un enfant.** »⁶

Dans cette optique, « **l'homme du sérieux** » est le plus puéril des êtres, alors que l'enfant « **aux yeux d'embruns** » est le vrai père de l'humain. L'inversion hiérarchique est nette : c'est bien un modèle d'humanité qui est exprimé ici, un modèle usant et abusant d'une

¹ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 14-15

² Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 51

³ Christian Bobin : *Mozart et la pluie* ; Lettres vives 1997, p. 17

⁴ Christian Bobin : *Un livre inutile* ; *P'tit Paul* ; Fata Morgana 1992, p. 13

⁵ Christian Bobin : *La voix, la neige* ; in *La part manquante*

⁶ Christian Bobin : *Un livre inutile* ; *Guillaume, Guillaume* ; Fata Morgana 1992, p. 53

représentation idéalisée de l'enfance. L'adulte est une dégradation de l'enfance ; l'éducation une tentative malsaine pour nous faire croire que notre enfance est mortelle. De ce fait, si nous acceptons la « **loi du renoncement** » qui nous demande de tirer un trait sur notre enfance, alors nous vivons comme si notre vie n'était pas à nous : « **C'est la source qui est corrompue. C'est quand on apprend à l'enfant à ne plus écouter cette voix qui est la sienne.** » dénonce Bobin.¹ On reconnaît là le sempiternel thème de la corruption et de l'authenticité - Rousseau lui-même, comme nous l'avons vu plus haut, est usager de cette représentation.

Cette corruption fait qu'en fait on ne trouve « **aucun adulte dans cette vie – que des enfants préoccupés d'un jouet cassé ou refusé** », que des individus infantiles ou trop sérieux, autrement dit *morts* ; « **Le néant, c'est l'oubli de l'enfance, de la joie et de l'amour.** »² Rares sont ceux qui ont gardé cette essence diffuse de l'enfance. L'état d'enfance est donc à la fois *universel* – tout enfant le possède – et *rare* – seuls quelques adultes entretiennent son feu de joie permanent. Le monde adulte est bien bas, lui qui méconnaît et gaspille cet élixir de joie qu'est l'enfance : « **Nous sommes si bas que nous ne sommes même pas à la hauteur des yeux d'un enfant.** »³

On peut même dire que *l'adulterie* usurpe ses titres et son statut, puisqu'elle est *moins* que l'enfance : « **Le problème avec les adultes, c'est qu'ils ne sont pas des adultes et qu'ils ne sont plus des enfants. On ne peut rien leur confier.** »⁴

Il est possible de déceler un pessimisme foncier dans cette représentation, qui fait de l'enfance un trésor menacé, une source précieuse que tout menace de pollution ou d'oubli, un secret que nous ne voulons plus entendre : y a-t-il encore des enfants parmi nous, dans ce monde peuplé de marchands et d'hommes sérieux ? Pas si sûr, répond Bobin ; pas si sûr... « **Aujourd'hui nous avons tout perdu, tout. [...] Il ne nous reste plus que la terre vierge des continents d'enfance, que cet eldorado d'enfance rebelle [...] l'essentiel, le communisme de l'enfance, l'épreuve commune à tous d'avoir un jour été enfants sur la terre et de le demeurer encore, car c'est inépuisable et plus puissant que la mort.** »⁵ Mais pour tenter de se prémunir contre cette vivacité de l'esprit d'enfance, le monde de l'adulterie pratique « **une logique armée contre l'espérance et contre l'enfance en chacun de nous.** »⁶

L'enfance est par conséquent une exception, une espèce presque en voie de disparition dans le fiasco humain des sociétés marchandes, un rai de lumière dans la caverne où nous vivons sans vivre vraiment : « **L'enfance là-dedans est l'exception. L'enfance est dans la vie comme une chambre éclairée dans la maison noire.** »⁷ L'enfant, c'est donc l'Unique, le héros platonicien qui persiste à se tourner vers la lumière, le seul vigile à demeurer éveillé et tourné vers la vie dans le grand sommeil des sociétés adultes. Et si l'écrivain veut conserver quelque chance d'échapper à la lourdeur pontifiante de la littérature, il doit laisser couler en lui cette « **voix d'enfance** » qui incarne à elle seule le lyrisme du travail d'écriture de Bobin.

Par contre, tous les artistes, tous les amoureux sont des enfants : par exemple, Matisse « **fleurit une enfance sous les arcades du grand âge.** »⁸ La résonance bachelardienne de

¹ Christian Bobin : *Un livre inutile*, *Le pain sur la table* ; Fata Morgana 1992, p. 58

² Christian Bobin : *Autoportrait au radiateur*, Gallimard 1997, p. 137 et 150

³ Christian Bobin : *Autoportrait au radiateur*, Gallimard 1997, p. 151

⁴ Christian Bobin : *La femme à venir*, Gallimard 1990, p. 31

⁵ Christian Bobin : *L'épuisement*, *Le temps qu'il fait* 1994, p. 74-75

⁶ Christian Bobin : *L'épuisement*, *Le temps qu'il fait* 1994, p. 100

⁷ Christian Bobin : *La merveille et l'obscur*, *La passe du vent* 1999, p. 13-14

⁸ Christian Bobin : *Le huitième jour de la semaine*, *Lettres vives* 1986, p. 13

ce thème est évidente. Plus généralement, tout son savoir, l'adulte le tient de l'enfant ; entendons : tout son savoir véritable, débarrassé des inutiles prétentions scolaires et utilitaires. La plus haute science « **est science de l'enfance** », c'est-à-dire possession de cet esprit d'enfance si difficile à définir, si ce n'est par des termes privatifs : absence, dépouillement, éparpillement, renoncement, ignorance, faiblesse, ingénuité, insouciance... On aurait du mal à décrire clairement la « **folle sagesse de l'enfance** », version littéraire de la *via negationis* des théologies mystiques. L'enfant, l'idiot, savent ce que nous ne savons plus : ce message est bien simple... Et pourtant notre écrivain insiste : « **Qui a vu un petit enfant éclater de rire a tout vu de cette vie et de l'autre.** »¹

Il est vrai que l'esprit d'enfance est *super-intuitif*, immédiatement projeté au cœur des choses : « **Un enfant a une connaissance immédiate de tout. [...] Cette connaissance de l'invisible, il l'exerce partout, pour tout.** »² On voit que cette représentation de l'esprit d'enfance ne recule devant aucune affirmation outrancière...

La description physique des personnages enfantinisés est par contre sans grande surprise ; on y retrouve les thèmes et procédés majeurs de l'idéalisation de l'enfance. Ainsi, le thème de la lumière est très prégnant dans cette conception de l'enfance ; par son immédiateté, sa célérité et son immatérialité apparente, la lumière coïncide magnifiquement avec ce qu'il s'agit d'illustrer : une approche non rationaliste de la connaissance du réel, une manière d'être intuitive et dématérialisée. Le visage d'Isabelle, dans *Isabelle Bruges*, exprime « **une lumière qui ne la quittera plus, comme passée par le feu.** »³ Quant à Albe, fillette de deux mois, elle s'endort « **dans un berceau de lumière** » ou, plus tard, « **dans le chant des étoiles** ». ⁴

En complément du thème de la lumière et de l'illumination, on trouve dans l'image de *l'enfance-absence* l'autre incarnation mystique : la voix. Les enfants de Bobin possèdent fréquemment une voix intérieure qui outrepassa le raisonnement et délivre sans médiations un pur message spirituel. Isabelle Bruges écoute ainsi « **la voix du dedans, la voix pluvieuse** » ou encore « **la voix enterrée sous la voix** ». ⁵

D'autre part, l'enfance, ce n'est pas l'incarnation dans un corps, c'est au contraire l'éparpillement dans les mille interstices de la réalité, c'est la présence innombrable, c'est l'ubiquité spirituelle : « **L'enfant se mélange à toutes choses. Il s'égaré dans ce qu'il voit.** »⁶ Et cet éparpillement est particulièrement important dans le sommeil, ce fameux *sommeil d'ange* par lequel l'enfant disparaît du monde et va au bout de son absence : « **Isabelle est en miettes dans son sommeil. Elle est éparpillée en dizaines d'Isabelle...** »⁷

D'où la fragilité de *l'enfance-absence*, son immatérialité, sa légèreté imitant le vide : comme les rêveurs, « **leur âme est en papier : exposée au soleil, elle brûlerait aussitôt.** »

⁸ La légèreté spirituelle est au premier rang dans les qualités humaines que Bobin accole à l'esprit d'enfance, à la représentation de *l'enfance-absence*. « **Nos âmes trouvent leur juste poids en même temps qu'elles gagnent en légèreté.** » L'enfant est celui qui a la

¹ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 88

² Christian Bobin : *La merveille et l'obscur* ; La passe du vent 1999, p. 14

³ Christian Bobin : *Isabelle Bruges* ; Le temps qu'il fait, 1992, p. 16

⁴ Christian Bobin : *La femme à venir* ; Gallimard 1990, p. 11 et 38

⁵ Christian Bobin : *Isabelle Bruges* ; Le temps qu'il fait, 1992, p. 21 et 36

⁶ Christian Bobin : *La fleur de l'air* ; in *La part manquante*

⁷ Christian Bobin : *Isabelle Bruges* ; Le temps qu'il fait, 1992, p. 18

⁸ Christian Bobin : *Isabelle Bruges* ; Le temps qu'il fait, 1992, p. 12

bonne mesure, le poids idéal, c'est-à-dire le plus faible possible, le plus évanoui hors de lui-même, le plus dépouillé.¹

Cette admiration pour la légèreté de l'enfance est parfois poussée jusqu'à une inversion du mouvement de symbolisation ; par exemple, ce n'est plus alors la neige qui représente la douceur évanescence de l'enfance, mais l'enfant qui symbolise le cœur précieux de la neige : « **La neige est une enfant en robe blanche, une petite fille qui fait ses premiers pas sur terre, une petite fille d'un an, un an et demi, elle apparaît, elle disparaît, elle réapparaît l'année suivante et elle a toujours le même âge, elle ne vieillit pas.** »²

Les expressions « **comme l'enfance** » ou « **comme un enfant** » servent donc de ressources représentatives utilisées par l'écrivain chaque fois qu'il veut magnifier un être, un objet ou un phénomène ; tout ce qui est jugé précieux est présenté à l'image de l'enfance : le rire, le ciel, la joie, la couleur... « **La Bretagne est une terre belle comme l'enfance.** » énonce par exemple Bobin.³ Par association, tout ce qui évoque l'enfance est valorisant : un beau ciel est ainsi « **une cour de récréation** » où se poursuivent des oiseaux. Dans cet univers puérocentré, tout ramène à l'enfance : la mer, l'encre, la neige, les éléments, la musique, le silence, la poésie... Et Bobin de conclure : « **Les livres sont des enfants qui consolent les grandes personnes.** »⁴

Principe de totalisation, l'enfant contient donc tout principe d'évaluation et d'interprétation du monde. Tout est dans l'enfance, qui est *essence et valeur*, ainsi que nous l'avions suggéré au tout début de ce chapitre. Quoi qu'en dise l'auteur, sa représentation supporte bien un *système*, une totalité par laquelle une pensée se donne le monde en une unité ordonnée, dont l'ordre tient à la définition cardinale de l'esprit d'enfance. L'auteur s'en défend farouchement ; si par hasard il tombe sur ses lignes, qu'il veuille bien accepter les excuses de celui qui a modestement tenté de faire ce qu'il interdit : une interprétation conceptuelle de son œuvre... Il s'en défend en rappelant qu'il n'a pas *pensé* l'enfance, mais *chanté* ce que l'enfance contient ; en ce sens, sa représentation de l'enfance s'exprime, il est vrai, de façon *lyrique* bien plus que philosophique. Il n'empêche : au cœur de ce chant, de cette extase lyrique, une conception de l'enfant ne joue-t-elle pas inévitablement le rôle d'un principe organisateur ? Une ultime pirouette et notre auteur échappe à notre question dans un rire poétique : « **La parole enfantine est intarissable. Elle ne s'éteint jamais dans une idée. Elle va au bout du monde, enivrée d'air et de songe. C'est une parole vivace, futile. Elle est promise à l'oubli dans l'instant même où elle s'énonce.** »⁵

Voilà : cette représentation de l'enfance, magnifiquement homogène et claire, est celle qui pousse le plus loin la mythification idéaliste de l'enfance. Christian Bobin est un auteur à lire et à relire, ne serait-ce que parce que son écriture réalise une étincelante harmonie avec ce qu'elle dit ; de plus, l'on y trouve les bases avancées d'une exploration poétique, philosophique et spirituelle de la représentation de *l'enfance-innocence*. L'enfance est le centre d'attraction de toute une vision du monde humain, l'humble idole dont les murmures sont les seules paroles sacrées au sein de cette véritable religion de l'enfance : « **La rumeur des enfants qui jouent recouvre tous les bruits du monde.** » conclut Bobin⁶.

¹ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait, 1994, p. 68

² Christian Bobin : *La plus que vive* ; Gallimard, 1996, p. 79-80

³ Christian Bobin : *L'inspérée* ; Gallimard, 1994, p. 125

⁴ Christian Bobin : *La vie passante* ; Fata Morgana, 1990, p. 17

⁵ Christian Bobin : *La fleur de l'air* ; in *La part manquante*

⁶ Christian Bobin : *L'épuisement* ; Le temps qu'il fait 1994, p. 82

7) L'enfant rabelaisien

A la lecture de Bobin, à l'étude des diverses idéalizations de l'enfance, on peut être lassé par une litanie angélique, on peut ne pas y retrouver nos enfants de chair et de sang, nos petits polissons concrets. On peut alors être tenté de se détourner de l'enfant christique pour se réjouir des inconvenances de *l'enfant rabelaisien*. On peut croire que tout oppose le polisson pétomane figuré dans *Gargantua* et l'angelot évanescent de la mythification. Nous allons voir que les choses ne sont pas aussi évidentes, que Rabelais et Bobin, pour prendre ces deux exemples, s'inscrivent dans une seule et même catégorie de représentations de *l'enfance-innocence*. C'est simplement sur la définition de cette innocence qu'ils divergent grandement, l'un insistant sur l'innocence du corps, l'autre sur celle de l'âme. Eternel débat du dualisme, qui se focalise sur une définition de l'humain en se demandant s'il faut partir du corps ou de l'âme, de la matière ou de l'esprit ; s'il faut aller à Dieu ou rester à l'humain.

Remarquons d'abord que l'enfant de Rabelais se présente bien comme une protestation humaniste contre les excès des deux premières familles de représentations : la dévalorisation peccaminisante de l'enfance dans une partie du corpus idéologique chrétien, la mythification de la figure de l'enfant christique dans l'autre partie de la chrétienté. L'humour corrosif de l'auteur de *Gargantua* propose en effet de l'enfance une vision plus crue et finalement plus bienveillante que celles de l'enfant-nourrain ou de l'angelot évanescent.

Cet aspect cru se retrouve dans les moindres faits et gestes de l'enfance de Gargantua ; au lieu de décrire l'enfance idéale d'un prince ou le dressage violent d'un petit monstre, Rabelais décrit avec une jubilation communicative l'explosion de la vitalité du corps humain, la démesure paillardes de la verdeur enfantine. Dès la naissance, l'affaire s'engage d'ailleurs sous les auspices du *bien-vivre*, puisque Gargamelle, l'auguste mère de Gargantua, est absolument ivre et rassasiée au moment de mettre bas. Comme elle sent son « **fondement** » lui échapper, il lui faut lutter contre l'assaut sphinctérien ; elle a donc recours à un « **restrictif** » d'une telle puissance qu'il a pour effet d'obturer complètement les voies du bas. C'est alors par le haut, « **par l'oreille senestre** » que l'enfant vient au monde. Cet parturition burlesque signifie surtout que ni le Dieu de *l'enfance-innocence*, ni le Diable de *l'enfance-péché* ne sont présents au moment initial ; c'est plutôt la Vie, la *Physis* corporelle, qui est la marraine véritable du nourrisson, dans la puissance du corps, dans la jouissance des êtres physiques. L'enfant de Rabelais, en dépit des extravagances de sa naissance et de ses particularités, est d'emblée perçu dans son lien avec la réalité de l'humanité, qui n'est ni ange, ni bête, mais tout bonnement humaine...

La « vulgarité » et la saleté du corps de l'enfant ne sont alors que la traduction déformée dans la langue des adultes de son innocence radieuse. Les descriptions de Rabelais sont donc centrées sur les manifestations débridées d'un corps qu'il s'agit de réhabiliter, car il n'est porteur d'aucun péché, d'aucune impureté morale. Né par l'oreille gauche, côté facilement maléfique dans la polarisation sacrée chrétienne, l'enfant rabelaisien démontre que le corps n'est pas une *chose sale*, mais le siège de la vie, du plaisir, de la puissance d'être. Dans cette optique, aucun détail n'est épargné aux lecteurs : les fonctions physiologiques les plus élémentaires – qui sont la vie même – sont louées, chantées par le texte rabelaisien, comme un pied de nez à la peccaminisation du corps.

Se nourrir, fonction physiologique basique, est dans cette optique l'occupation principale de Gargantua ; Rabelais le montre avec une démesure jouissive, comme si l'extravagance des quantités de nourriture nécessaires à combler l'enfant faisait ressortir la maigreur de la

nourriture – certes spirituelle – proposée par l'hostie : « **lui furent ordonnées dix et sept mille neuf cent vaches de Pautille et Bréhémont pour l'allaiter ordinairement.** »¹ Extraordinaire par ses proportions, cette appétence gargantuesque est pourtant très ordinaire par sa nature, précise Rabelais. Tous les enfants sont ainsi ; de 3 à 5 ans, Gargantua ne fait rien que de très banal, même s'il le fait en bien plus grand que les autres : « **Et celui temps passa comme les petits enfants du pays, c'est à savoir à boire, manger et dormir ; à manger, dormir et boire ; à dormir, boire et manger.** » Le jeûne, le refus du sein qui est l'apanage de certains saints enfants, l'abstinence, la désincarnation précoce ne sont pas son lot. *L'enfant, c'est d'abord un corps*, qui plus est un corps sans ailes angéliques ni marques peccamineuses.²

Conséquemment, une autre fonction physiologique est valorisée : la défécation, qui prend chez cet enfant peu ordinaire des proportions imposantes. « **Il se conchioit à toutes heures, car il était merveilleusement flegmatique des fesses.** » Sans oublier sa pétomanie burlesque et irrévérencieuse, par laquelle il exprime tout une gamme de sentiments, allant de la joie au mépris, en passant le plus souvent par la simple ponctuation satisfaite de ses actes. Ainsi, au son des flacons, cet enfant buveur s'égaye « **en barytonant du cul.** »³ L'univers enfantin est alors peuplé d'odeurs et de sons très proches du corps brut ; nous sommes loin de la lumière abstraite de la spiritualisation de l'enfant... On voit ainsi Gargantua énumérer diverses façons de « **se torcher le cul** » et conclure avec sérieux sur la maxime suivante : « **il n'y a de tel torche-cul que d'un oison bien duveté.** »⁴ Un chapitre entier de l'ouvrage est consacré à cette importante question physiologique, comme d'autres débattaient à longueur de pages sur des questions théologiques... Tout cela sent décidément le soufre...

Manger, boire, dormir, uriner, déféquer : voilà de fait des sources vivantes de plaisir. Plus généralement, Gargantua est gouverné par l'innocence de ses plaisirs. On trouve ainsi un autre domaine chanté avec insistance dans le récit de son enfance : *l'enfant-plaisir*. Rabelais montre en effet le lien indéfectible entre *l'enfant-corps* et les plaisirs. Les appétits corporels sont le lien puissant entre le corps et le plaisir, à travers les demandes de l'enfant. Ainsi en est-il des premières sollicitations du nouveau-né Gargantua : « **Soudain qu'il fut né, il ne cria pas comme les autres enfants : mies ! mies ! mies !, mais à haute voix s'écriait : à boire, à boire, à boire.** » Cette appétence précoce pour la chopine signe d'entrée la vocation hédoniste du corps, son matérialisme spontané et innocent.⁵ Le thème de la boisson, du bon vin qui chante le plaisir de vivre, est majeur chez les personnages rabelaisiens. Que l'on songe au portrait pittoresque de Frère Jean des Entommeures, ce moine qui boit « **à tous gués** » et qui se consacre plus souvent qu'à son tour à la dive bouteille.

Le tout jeune Gargantua n'est donc nullement conforme au portrait angélique. Il est plutôt sale, peu ragoûtant, proche des animaux, avec lesquels il partage quotidiennement une intimité très forte : « **Toujours se vautreait par les fanges, se mascarait [noircissait] le nez, se chaffourait [barbouillait] le visage. [...] Il pissait sur ses souliers, il chiais en sa chemise, il morvait dedans sa soupe. Et patrouillait [pataugeait] partout. Les petits chiens de son père mangeaient en son écuelle. Lui de même mangeait avec eux ; il leur mordait les oreilles. Ils lui graphignaient [égratignaient] le nez. Il leur soufflait au cul ;**

¹ Rabelais : *Gargantua* ; VI Comment le nom fut imposé à Gargantua, et comment il humait le pïot

² Rabelais : *Gargantua* ; X De l'adolescence de Gargantua

³ Rabelais : *Gargantua* ; VI Comment le nom fut imposé à Gargantua, et comment il humait le pïot

⁴ Rabelais : *Gargantua* ; XII Comment Grandgousier connut l'esprit merveilleux de Gargantua à l'invention d'un torche-cul

⁵ Rabelais : *Gargantua* ; V Comment Gargantua naquit en façon bien étrange

ils lui léchaient les badigoinces [babines]. »¹ Etranger au souffle de l'Esprit Saint, le petit morveux est plutôt occupé à souffler au cul des chiens...

La sexualité – c'est très novateur et osé à l'époque, du moins dans les écrits – est également très présente dans la description de l'enfance de Gargantua. La crudité de Rabelais trouve en ce domaine un autre motif licencieux, une autre façon de s'inscrire en faux par rapport au double discours chrétien sur *l'enfant-péché* ou sur *l'enfant-pureté*. Gargantua est incontestablement un beau mâle, richement doté par la Nature, fier de sa braguette et de son contenu : **« Vous l'eussiez comparée à une belle corne d'abondance [...] toujours galante, succulente, resudante [suintante de sève], toujours verdoyante, toujours fleurissante, toujours fructifiante, pleine d'humeurs, pleine de fleurs, pleine de fruits, pleine de toutes délices. J'avoue Dieu s'il ne la faisait bon voir ! »**² Rabelais, camouflé sous le nom d'un narrateur fictif (l'anagramme Alcofribras Nasier, « **abstracteur de quintessence** ») vante même un ouvrage imaginaire fort instructif : **« De la dignité des braguettes »**... On songe aux plaisanteries – en apparence un peu moins osées – de Montaigne sur le même sujet, qui conclut que la braguette a été inventée pour rétablir la vérité, **« pour que chacun rendist en public et galamment conte de son fait »**.³ Cette vérité de la physiologie, les nourrices de Gargantua l'ont découverte bien avant les Docteurs de l'Eglise, nous dit en riant l'humanisme de la Renaissance. Durant son enfance, mieux encore durant son adolescence, **« ce petit paillard toujours tâonnait ses gouvernantes, sens dessus dessous, sens devant derrière, harry bourriquet ; et déjà commençait à exercer sa braguette. Laquelle un chacun jour ses gouvernantes ornaient de beaux bouquets [...] et passaient leur temps à la faire revenir entre leurs mains comme la pâte dedans la maie. Puis s'esclaffaient de rire quand elle levait les oreilles, comme si le jeu leur eût plu. »** Où l'on apprend que Gargantua ne dédaigne pas d'être *pris en main* par une éducation au plus près des demandes corporelles... L'on perçoit aussi le plaisir d'éduquer chez les nourrices et les gouvernantes, au surnom qu'elles donnent à l'attribut viril de leur protégé : **« ma petite andouille vermeille, ma petite couille bredouille »**...⁴

L'enfant-paillard se distingue donc très fortement de l'angelot asexué ; il tend plutôt vers le nourrain, mais un nourrain réhabilité dans la splendeur supramorale de sa physiologie. Et Rabelais d'insister sur le contenu de la braguette de Gargantua : **« D'un cas vous avertis que, si elle était bien longue et bien ample, si était-elle bien garnie au-dedans et bien avitaillée, en rien ne ressemblant les hypocritiques braguettes d'un tas de magnets, qui ne sont pleines que de vent, au grand intérêt du sexe féminin. »** Du coup **« Sa bourse fut faite de la couille d'un oriflant [éléphant]. »** Dont acte.⁵

Outrance contre outrance : l'enfant à la braguette agile contre l'enfant aux ailes d'ange. Mais il s'agit de frères ennemis, apparentés par leur filiation commune. C'est en effet une même représentation innocentant l'enfant qui les réunit, même si l'innocence spirituelle des uns emprunte une voie diamétralement opposée à l'innocence physiologique des autres.

La peinture de la Renaissance – époque charnière par excellence – illustre assez bien cette dualité d'approche antagonistes de l'enfant : dans les nombreuses toiles mettant en scène *La Vierge à l'Enfant*, d'un côté nous trouvons préservé le sens de la représentation

¹ Rabelais : *Gargantua* ; X *De l'adolescence de Gargantua*

² Rabelais : *Gargantua* ; VII *Comment on vètit Gargantua*

³ Montaigne : *Les Essais* ; livre III, chapitre « *Sur des vers de Virgile* », PUF 1992, p. 859

⁴ Rabelais : *Gargantua* ; X *De l'adolescence de Gargantua*

⁵ Rabelais : *Gargantua* ; VII *Comment on vètit Gargantua*

christique : une nudité symbole de pureté, un visage auréolé de lumière, source lui-même de lumière pour le tableau ; d'un autre côté nous voyons poindre une démythification, évidemment très partielle, de l'enfant, dont la nudité profane et les rondeurs sensuelles occupent, sans doute involontairement chez la majorité des peintres, la place d'une discrète protestation humaniste contre les excès dans l'idéalisation et l'angélisation de l'enfant.

C'est ainsi que, sensiblement à la même époque que Rabelais, un peu en avance même - mais lui est Italien - Léonard de Vinci donne sa propre représentation de la *Vierge à l'enfant* ; la toile, exposée au Musée de l'Ermitage dans une ville qui s'appela Leningrad, reprend la thématique classique de l'enfant christique, mais en la subvertissant presque aussi radicalement, bien que plus discrètement, que Rabelais ne le fait. On voit dans sa *Madona Litra* le sein droit dénudé de la Vierge, qu'un enfant ne cachant rien de son intimité saisit à pleine main pour mieux téter. La chevelure abondante et dressée en boucles de l'enfant, son regard de plaisir renforcent la sensualité de la scène. De plus l'enfant n'est auréolé d'aucun halo attestant de son essence divine.

Bien sûr, le cas ne semble pas si isolé que cela, puisque le sexe de l'enfant Jésus figure dans bien d'autres toiles de l'époque, sans que sa nudité ne soit en apparence choquante ou licencieuse ; Raphaël, par exemple, montre le Christ nu auprès de sa mère, de face, sans cache-sexe d'aucune sorte, alors que le petit Saint Jean-Baptiste, qui est à ses côtés, est enveloppé dans une étoffe cachant l'essentiel. On voit bien que c'est la nature particulière de Jésus qui le met au-dessus des considérations propres au commun des mortels ; de ce fait, si Jean-Baptiste doit être peint de façon pudique, rien ne s'oppose par contre à la nudité intégrale du Christ ; elle est alors clairement présentée comme signe de pureté morale. C'est en vertu de son côté asexué que le Christ peut sans dommage être figuré dans une nudité qui dévoile ses attributs virils.

Certains cependant sont plus pudiques, tel Lucas Cranach : dans *La Vierge sous le pommier* de ce peintre allemand du tout début du XVI^e siècle, Marie cache le sexe de l'enfant avec sa main droite. La chevelure est moins abondante, le sein nourricier soigneusement absent du tableau, bien qu'une calme sensualité s'exprime çà et là dans la scène, à travers les rondeurs de l'enfant et la présence abondante des pommes, fruit ô combien ambigu dans la chrétienté.

Plus loin encore dans la symbolisation de l'enfant, *La Vierge, l'Enfant Jésus et Saint Jean-Baptiste*, œuvre d'Andrea Sabatini, cache discrètement le sexe de Jésus et croit bon de se plier au code classique en ajoutant un halo au-dessus de la tête des bambins. Procédé voisin chez Rubens, dans sa toile intitulée *Vierge à l'Enfant et portrait des donateurs* : haussés au-dessus des mortels, la mère et l'enfant sont du côté du ciel ; le soleil nimbe le front de Marie, tandis que le sexe de Jésus est soigneusement dissimulé derrière le pli de sa jambe gauche. Simon Vouet n'est pas en reste dans cette persistance, dans des scènes dites « du quotidien » et dans la figuration de personnages a priori « humanisés » (une mère, un enfant), d'une volonté de désincarner les êtres élus : dans *La Vierge et l'Enfant Jésus*, la luminosité particulière des corps tranche sur un fond obscur ; d'ailleurs le Christ, s'il montre son sexe, a au niveau de l'épaule une serviette qui lui dessine comme une aile angélique.

On voit que différents représentations de l'enfant s'expriment au sein d'un ensemble prétendument homogène tel que celui de la Renaissance ; à chacun son icône enfantine ; un spectre des figurations du corps peut même être esquissé :

REPRESENTATIONS SACRALISEES		REPRESENTATIONS DESACRALISEES OU EN COURS DE DESACRALISATION	
TOTALEMENT	PARTIELLEMENT	PARTIELLEMENT	TOTALEMENT
Halo christique, sexe caché, nudité dématérialisée, lumière abstraite. <i>L'enfant a disparu derrière Jésus.</i>	Le sexe est montré, mais la nudité est signe de pureté morale.	Nudité sensuelle ; l'enfant jouit naturellement du sein dénudé.	Paillardise spontanée de l'enfant. <i>Jésus a disparu derrière l'enfant.</i>
Andrea Sabatini, Paul Rubens	Raphaël, Simon Vouet	Léonard de Vinci	Rabelais

Evidemment, le paramètre commun à différents pièces de ce spectre – l'enfant Jésus – n'existe plus chez Rabelais. Sa *Nativité* à lui – la naissance de Gargantua – se passe du Fils de Dieu. Mais ne peut-on pas dire à l'inverse que la Nativité entièrement sacralisée se passe de l'enfant, dont la représentation n'est qu'un prétexte exprimant une vision du monde très spiritualisée ?

Finalement, toutes ces représentations sont différentes versions d'une seule et même catégorie générique : *l'enfance-innocence*. Elles divergent simplement sur le sens donné à cette innocence ; c'est la jouissance physiologique, la joie du corps chez Rabelais ; c'est la dématérialisation, la spiritualisation la plus abstraite dans bien des figurations de l'enfant christique. Les textes de Bobin, que nous venons d'analyser, penchent très fortement vers la version la plus désincarnée ; mais le Gargantua de Rabelais, au même titre que les petits campagnards de *La guerre des boutons*, proposent à leur façon une même fascination pour la force de l'enfance, pour sa spontanéité, sa naïveté, sa vitalité. L'approche matérialiste – par le corps – rejoint somme toute l'approche spiritualiste ; bien qu'elles disent des choses très opposées, à la source de ces sœurs ennemies on trouve une matrice commune. Par la suite, ce sont les individus, leur culture, leurs choix, leur époque, leur société, leur classe sociale qui font la différence, dessinant sur ce fond partagé qui un angelot asexué et spiritualisé, qui un petit monstre qui s'éveille « en barytonant du cul » et qui souffle au cul des chiens...¹

Il est vrai qu'il y a tant de façons d'aimer l'enfance...

¹ Rabelais : *Gargantua* ; VI Comment le nom fut imposé à Gargantua, et comment il humait le piolet



LUCAS CRANACH
La Vierge à l'Enfant



Léonard de VINCI
Madona Litta



RAPHAEL
La Vierge à l'Enfant
avec Saint Jean-Baptiste



RUBENS
Vierge à l'Enfant
et portrait des donateurs

3 L'enfance- objet

« Tous les enfants savent qu'ils progressent. D'ailleurs on ne leur permet pas de l'ignorer : « Des progrès à faire, en progrès, progrès sérieux et réguliers... »¹

« L'étude de l'enfant, c'est essentiellement celle des phases qui vont faire de lui un adulte. »²

¹ Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 197

² Henri Wallon : *L'évolution psychologique de l'enfant* ; t. 2

L'enfance-objet

- 1) Une enfance logicisée, dynamisée et objectivée
- 2) L'enfance-évolution
- 3) L'aube de l'existence : naissance et influences
- 4) L'enfant de l'androcentrisme
- 5) Aux origines du psychisme
- 6) L'enfance-rondelle
- 7) L'enfance psychanalysée

Après le cliché de l'enfance-manque et le mythe de l'enfance-innocence, une troisième rubrique peut servir à repérer les points de vue des adultes sur l'enfance : l'enfance-objet. Vue sous cet angle, l'enfance est alors présentée, non comme une infirmité ou un don sacré, mais comme un *objet* déterminé, qui se définit par des données objectives, par des éléments non contingents ; que ces éléments soient pensés de façon rationnelle (les gènes, les stades de l'intelligence) ou irrationnelle (les astres, le prénom), il y a toujours l'idée matricielle en vertu de laquelle l'enfant-objet est presque entièrement réductible à des déterminants actifs qui dessinent la structure de son comportement et de son existence. L'enfance-objet est donc une essence objective déterminée par des facteurs : c'est sur la définition de ces facteurs que les diverses variantes de cette représentation se séparent les unes des autres.

De plus, cet objet n'est pas toujours identique à lui-même ; il est inscrit dans une *évolution* qui elle-même peut être *logicisée*, conçue comme un moment nécessaire dans une suite logique, comme une étape nécessaire sur un itinéraire qui conduit régulièrement l'individu, de stades en stades, vers le terme de son évolution : l'âge adulte. Avec cette troisième représentation, l'enfance passe par conséquent d'une description statique à une description dynamique. Son essence est dynamisée, voire historicisée.

Au cœur de la troisième famille de représentations de l'enfance, nous distinguons donc trois éléments essentiels, à savoir deux pôles conceptuels et une structure de discours :

Le premier pôle est la notion d'*objet* : dans cette optique, l'enfant est objectivé, chosifié, inscrit dans un discours déterministe (que l'expression de ce déterminisme soit rationnelle ou irrationnelle), réduit à certains éléments dont l'action est mécanique, nécessaire. Il reçoit des caractéristiques pratiquement innées, une *naissance* (une essence conformée par sa naissance), parfois même un destin. Philosophiquement parlant, c'est alors sa liberté qui est maintes fois amoindrie : plus il est réputé « connu », plus il est prévisible, explicable ; moins il est libre... L'utilisation que nous ferons par la suite du néologisme *naissance* veut rendre compte de cette conception liberticide.

Le second pôle est la notion d'*étape* au sein d'une évolution nécessaire. L'enfant-objet est de ce fait un *enfant-étape*, un corps mobile sur un itinéraire vers l'adultité. Si par cas il déraile, s'il s'écarte de l'itinéraire « normal », alors sa déviance, son retard, sa régression même, sont eux aussi inclus dans un discours logique totalisant et objectivant. C'est la *logicisation* et la *dynamisation*, totales ou simplement partielles, de l'enfant. Notons ici que nous établirons une différence de vues importante entre ceux qui pensent une évolution

mécanique purement objectivée et ceux qui pensent *l'histoire* d'un sujet, avec tout ce que cette notion suppose d'accidents et de contingences. La psychanalyse est ici à un carrefour, puisqu'elle pense les humains comme des *cas*, autrement dit des sujets, des pièces uniques comportant leur part de mystère, tout en fondant cette approche de l'humain sur des éléments d'autant plus objectivants qu'ils échappent en grande partie à la conscience du sujet : elle hésite donc entre la description d'une évolution logicisée et la recherche d'une histoire préservant sa part d'illogisme et de contingence, voire de responsabilité du sujet sur son propre devenir.

La structure de ce champ de représentations est la *logicisation*, c'est-à-dire l'inscription de l'enfant dans un discours - un logos - fixant les nécessités et les déterminismes qui agissent sur lui. La psychologie génétique logicise l'enfant, tout autant que l'ethnologie ou l'astrologie. Mais ces logiques, ces discours diffèrent en qualité.

Nous scruterons donc dans ce chapitre les représentations accolées aux diverses théories objectivant, dynamisant et logicisant l'enfant et l'enfance, *logiciser* voulant dire ici « *inscrire l'objet dans une évolution nécessaire et obéissant à des lois* ».

Cette troisième série de conceptions, en règle générale, est loin de déprécier systématiquement l'enfance ou de l'écraser sous le constat de ses multiples insuffisances - comme le fait souvent l'image de l'*enfance-infériorité*. Au contraire, en principe elle s'intéresse positivement et longuement à l'enfance, dans le but de la connaître. A l'époque moderne occidentale, il s'agit même d'en élaborer une vision se voulant plus objective, plus rationnelle, plus scientifique, en faisant des premières années de vie un *objet de connaissance* comme un autre. L'on reconnaît ici sans peine un produit de cette vision déterministe et rationaliste du monde, qui tente de construire un Cosmos bien ordonné et animé avec régularité, où tout s'enchaîne mécaniquement en vertu de lois accessibles à la Raison. Cette approche, qui s'exacerbe quand elle est soutenue par une discours scientifique ne prenant pas les précautions épistémologiques d'usage, peut être à peu près datée et localisée : même si elle a toujours peu ou prou existé, son véritable essor est repérable à partir de la Renaissance, et son plein régime est atteint en Occident à partir du XIX^e siècle. A son contact naît une nouvelle approche de l'enfance, qui en fait, comme tout processus naturel, une suite d'étapes « naturellement » réglées dans le cours du développement de l'individu humain.

Notons toutefois que l'approche rationaliste occidentale n'est pas la seule à vouloir *objectiver* l'enfance : comme nous le verrons dans ce chapitre, en d'autres temps et en d'autres lieux, le monde des adultes a aussi cherché par des voies moins rationalisées à traiter l'enfance comme un *objet mobile*, comme un végétal ou un animal exigeant tout un protocole pour accomplir son nécessaire développement. A la limite, dire d'un enfant qu'il est entièrement déterminé par ses gènes ou prétendre que son prénom dessine son caractère sont deux versions différentes d'une seule et même posture fondamentale, d'une seule et même racine représentationnelle, qui voit l'enfant comme un objet qu'une quelconque logique construit et permet de comprendre. On voit que l'opposition entre, d'un côté les disciplines rationnelles, scientifiques, objectives, de l'autre côté les opinions vulgaires, irrationnelles, pré-scientifiques, ne tient pas complètement ici : quelle que soit la logique (le discours ordonné) mis en œuvre pour justifier les conclusions sur l'enfance et promouvoir ce qui sert de savoir sur les enfants - voir la définition d'une *représentation*, dans l'introduction - une conception, étrangement commune à la science et à la *doxa* naïve, voit l'enfant comme un *objet*, comme un *mobile animé*.

Evidemment, à *chacun son objet* : pour certains, du côté de la science et de la médecine, l'enfant est un objet génétique, physiologique, matériel, donc *médicalisable* à outrance... Pour d'autres, du côté des disciplines « psy », c'est surtout un objet psychique complexe, animé par un caractère, ou des pulsions, ou des complexes... Pour d'autres, plus attachés à l'étude des formes sociales, l'enfant est un objet culturel et social, déterminé par son groupe d'appartenance initial, par sa classe sociale, son ethnie, sa culture, son époque, sa famille, les structures symboliques qui l'accueillent, les interrelations dans lesquelles il est pris... Pour d'autres, de façon bien moins rationnelle – mais à *chacun sa logique* – il est « fabriqué » par des déterminants variés : les signes du zodiaque, le prénom, les circonstances de la naissance, la volonté divine...

Bref : sous cette diversité apparente se cache un fond commun, qui perçoit le tout petit comme une *chose*, non comme un *sujet* porteur d'une liberté, d'une personnalité partiellement imprévisible et modifiable par volonté. Ce sont les différents versions de cette *enfance-objet* que ce chapitre se propose d'étudier, en visitant parfois le discours scientifique de la raison, parfois le discours pré-scientifique de la *doxa*.

Pour mettre à jour ces multiples logiques adultes qui prétendent décrire l'enfance, il faut déjà comprendre que leur but principal n'est ni de dénigrer l'enfant – c'est le fait de la première famille de représentations – ni de l'idéaliser – c'est le but de la seconde famille. Elles se proposent essentiellement de *connaître* l'enfant, quelle que soit la valeur de cette connaissance, qui parfois sera très rationnelle, parfois sera très extravagante. Cette connaissance peut être soit vite résumée (incarnée par exemple dans une thèse simpliste sur le rôle du prénom dans la détermination du caractère) soit très expansive (comme l'ensemble de la psychologie de l'enfant). Dans tous les cas elle veut connaître son objet, afin de le contrôler. Sans vouloir faire ici la généalogie du désir de connaissance, on remarquera en effet que connaître, ou posséder un discours qui tient lieu de connaissance, sert à agir sur l'objet étudié, à le prévoir, à le modifier, à le mettre à distance, bref : à le *contrôler*.

Dans tout ce chapitre, nous désignerons donc par le substantif *logique* tout discours, tout *logos*, prétendant décrire l'enfant-objet. Bien sûr, certaines de ces logiques n'obéissent en rien à la définition philosophique ou mathématique de la logique, conçue comme l'ensemble des principes permettant de bâtir des jugements rationnels, cimentés par des déductions nécessaires. Bien des discours présentés ci-dessous sont manifestement illogiques, eu égard aux canons de la rationalité et de la scientificité. Malgré tout, nous pouvons les ranger dans la catégorie des *logiques d'objectivation* de l'enfant, que ces logiques soient ou ne soient pas objectives.

Ce regroupement sera sans doute jugé iconoclaste, tant est fermement établie en Occident l'opposition apparemment irréductible entre la rigueur de la science et les absurdités de l'opinion. Cette opposition est indiscutable ; nous ne nous proposons pas ici de la mettre en question ; il y a incontestablement le savoir d'un côté, l'apparence du savoir de l'autre côté. Mais, si nous comparons non pas la valeur cognitive des diverses logiques, mais leur posture philosophique fondamentale, alors nous leur découvrons une parenté, même si cette parenté est très hétérozygote... Elles se recoupent en effet à la racine dans leur conception *chosifante* de l'enfant, dans leur idée de l'enfant-objet. Elles se recourent également dans leur volonté d'agir sur l'enfant pour le ramener à la normalité déterminée par leur propre discours descriptif, qui s'avère en fait un discours *prescriptif*.

Nous invitons sans plus attendre le lecteur à nous suivre dans leur étude.

1) L'enfant : un objet évolué, f logicisé

Commençons par une approche générale de cette troisième famille de représentations ; c'est-à-dire par la mise au clair des éléments fondamentaux de la *chosification* de l'enfant. Ils se composent d'une vision de l'enfant comme *un objet évolutif*, une chose douée d'une logique d'évolution, donc une simple étape dans un mouvement plus vaste. Car cette enfance que l'on dévalorise ou mythifie par ailleurs, elle finit bien par grandir, par mûrir, par se transformer. Elle a une *fin*. Que ce soit sur un plan physique, affectif ou intellectuel, l'enfant suit un chemin qui le mène progressivement vers son état adulte : c'est là une constatation évidente, banale en apparence, et qui pourtant a des conséquences sur la description de l'enfance dans le discours *adultocentriste* du sens commun. « *Tu verras quand tu seras grand... Quand tu auras mon âge... Quand tu cesseras d'être un enfant, un bébé... Quand tu auras mûri.. etc...* » En termes plus élaborés, mais selon une même approche, le discours savant trace parallèlement la silhouette d'une *enfance-ascension*, d'une *enfance-scansion* franchissant régulièrement des paliers vers le plein développement, vers la maturité.

Voici ce qu'en dit, par exemple, Maine de Biran dans son *Essai sur les fondements de la psychologie* : « **Que j'aime à voir la psychologie, ou le vrai système de la génération de nos facultés, mise pour ainsi dire en action, non dans une statue, mais dans l'enfant qui s'élève, par des progrès réguliers, des premières idées sensibles aux notions intellectuelles !** »¹ Cette déclaration est une excellente illustration des différents secteurs de cette troisième représentation de l'enfance :

- Les termes « **génération** » et « **progrès** » expriment la vision de l'enfance comme une suite d'étapes dans un mouvement global de maturation de l'individu. A partir du moment où l'individu est né, *quelque chose continue à naître et à se développer en lui*, par étapes et paliers successifs, jusqu'à ce que la « **génération** » de toutes les facultés soit effective. Une conception historiciste de l'humain est ici sous-jacente. Ce qui implique que la vérité de l'enfance ne soit pas contenue en elle-même, mais dans sa finalité affirmée, qui est l'épanouissement de l'adulte. Selon cette approche simplificatrice, l'enfant n'a pas tant à être lui-même qu'à devenir un adulte. *La vérité de l'enfance, c'est l'âge adulte...*

On pressent déjà combien est grande la tentation, en vertu de cette approche, de réduire l'enfance à une course ou une marche bien réglée vers les sommets adultes. C'est le risque incarné dans cette remarque de Wallon : « **L'étude de l'enfant, c'est essentiellement celle des phases qui vont faire de lui un adulte.** »² Or l'enfant, s'il a bien à devenir adulte, a avant tout à être enfant et, nous le verrons plus tard, à demeurer partiellement enfant toute son existence.

- L'expression « **s'élève, par des progrès réguliers** » signifie clairement que la maturation est un processus *régulé*, qui ne connaît pas de marche arrière. L'ascension est inexorable : une étape dépassée ne sera plus jamais rencontrée. Les travaux de la psychanalyse montrent pourtant que les concepts de *régression* et de *fixation* ont une importance capitale pour comprendre l'histoire chaotique, ou tout au moins complexe, de notre psychisme. Mais, selon Maine de Biran, la *régularité* des progrès paraît certaine, naturelle ou *normale*. C'est ici la matrice des descriptions objectivantes de l'enfance, qui dessinent une *normalité* attribuée à ceux qui se développent en suivant fidèlement l'ordre et la rythme - la

¹ Maine de Biran : *Mémoire sur les fondements de la psychologie* . A propos de « l'Emile »

² Henri Wallon : *L'évolution psychologique de l'enfant* : 1. 2

régularité - des schémas dressés par la pédologie pour décrire l'histoire de l'enfance. De plus, cette *régularité* a tendance à simplifier ou à réduire l'enfant à un objet doué de vie et inscrit dans un mouvement naturel que l'éducation n'a qu'à accompagner et faciliter.

- Enfin, l'expression « **le vrai système de la génération de nos facultés** » témoigne de la prétention *pansophiste* à tout savoir sur le processus subi ou vécu par l'individu ; il y aurait donc un « **vrai système** » de génération derrière l'apparente diversité des enfants, des étapes de leur croissance et des aspects de leur être. Un savoir rationnel total est par conséquent possible. Un *contrôle* de l'enfance se dessine à l'arrière-plan de ces considérations.

Bref : *l'enfance-étape*, *l'enfance-normalité* et *l'enfance-objet* sont trois images suggérées en filigrane dans cette nouvelle approche, qui ne peut que déboucher sur un discours prétendant décrire en termes rigoureusement exacts l'histoire « *normale, naturelle, vraie* » du développement de cet objet qu'est l'enfant.

<u>L'enfance-étape</u>	<u>L'enfance-normalité</u>	<u>L'enfance-objet</u>
Une série de stades la conduit régulièrement vers l'âge adulte.	Elle est conforme dans son évolution au discours logique qui la décrit.	Elle est déterminée par certains éléments à l'action nécessaire.

A y regarder d'assez près, cette nouvelle représentation de l'enfance a par ses trois aspects quelque chose de très hégélien, surtout si l'on considère que la philosophie de Hegel est bien une pensée de son temps, de ce temps où les prémices de l'essor du rationalisme scientifique, compagnon idéologique du capitalisme industriel dès ses débuts, dresse sa toile de savoir pour objectiver, historiciser et normaliser le Réel.

En effet, à côté des approches scientifiques, les philosophies historicistes, entre autres la pensée de Hegel, redécouvrent et renforcent depuis la Renaissance l'idée de l'historicité rationnelle de toute chose, même si cette tendance a toujours peu ou prou existé en Occident.

Schématisée et vulgarisée, la conception hégélienne - ou simplement hégélianisante - a produit le résumé suivant : si tout ce qui est réel ne se réalise qu'en suivant un processus rationnel, alors l'enfance ne saurait échapper à ce mouvement nécessaire et mécanique. L'individu a donc une histoire rationnelle, qui est l'histoire de son développement, de sa maturation, de son ascension vers des stades de plus en plus élaborés de Conscience et de Liberté. Les formules hégéliennes sont à cet égard très éloquentes et expriment les concepts essentiels, que l'on retrouve, simplifiés et parfois exportés hors de leur champ d'application, dans notre troisième catégorie d'images de l'enfance.

Ligne dominante du discours hégélien : « **Le Vrai est le Tout.** »¹ Autrement dit, au niveau du concept déjà, le discours vrai sur l'enfance et sur l'individu est *le Tout*, c'est-à-dire l'exposé de l'ensemble des moments de réalisation de l'être, avec ses articulations, ses contradictions et le souffle dialectique qui anime tout ce qui est réel. L'individu est un tout historique dont l'enfance est un *moment*, ce dernier partagé lui-même entre différentes étapes que relie une logique de développement. Donc la connaissance de l'enfance ne peut

¹ Hegel : *La Phénoménologie de l'Esprit* ; traduction Jean Hyppolite ; Aubier Montaigne, 1941, tome I p. 18

se contenter de formules abstraites et réductrices, d'autant plus fausses qu'elles réduiraient leur objet à une essence figée, ce qui est incompatible avec l'historicité de tout ce qui est réel.

Parler vrai, à propos de l'enfance, *parler le Vrai*, c'est par conséquent décrire la totalité du processus de maturation-croissance qu'elle constitue. L'on voit que l'hégélianisme s'inscrit ici dans l'approche permettant des constructions « génétiques » de l'enfance, autrement dit dans une approche visant à la découper en *tranches* et à montrer comment l'individu passe d'une *tranche d'enfance* à une autre.

Second axe de l'hégélianisme : le postulat de *la rationalité absolue de tout ce qui est réel*. En vertu de la monumentale affirmation selon laquelle « **Tout ce qui est rationnel est réel et tout ce qui est réel est rationnel** » (« *Was vernünftig ist das ist wirklich und was wirklich ist das ist vernünftig* »)¹, la réalité de l'enfance peut être schématisée et assimilée à une histoire « naturellement » réglée. L'enfance est une étape dans un processus global, la Vie d'un individu, et cette étape, elle-même subdivisée en sous-étapes, en *stades*, est à inclure dans un vaste mouvement rationnel de croissance et de développement. Il y a donc *des lois de l'enfance*, des rapports constants entre ce que lui apporte le milieu et la façon dont elle se comporte. *Il y a un itinéraire de croissance, il y a nécessairement un ordre au sein des différents moments de l'enfance, et il y a un lien logique entre eux*.

Bref : l'enfance est connaissable, prévisible, rectifiable ; et à la limite, elle est planifiable si l'on maîtrise tous les paramètres de son histoire dialectique. L'enfance est un objet historique, comme tout ce qui est *effectif* ; l'enfance est un moment dans un déploiement rationnel ; l'enfance est une simple pièce dans le grand récit dialectique de la Vie, lui-même inclus dans la marche de la Raison. Pensons ici à la parenté avec l'idée de la *régularité* chez Maine de Biran.

Notons de surcroît la différence entre la simple réalité de l'enfance et la réalité au sens hégélien du terme, tel que le concept de *wirklichkeit* tend à l'exprimer. En effet, dans la formule citée quelques lignes plus haut, *wirklich* peut être traduit par « *effectif* ». Ce qui est effectif, ce n'est pas la banalité de ce qui existe pour nous empiriquement, c'est ce qui est le résultat d'un *processus*, ce qui est *effectué*, ce qui est un stade particulier dans un processus global rationnel². En ce sens l'enfance est effective ; on peut même dire d'elle ce que l'on peut dire de tout : elle n'a pas d'histoire, elle *est* une histoire rationnelle. La formule est en partie contradictoire car elle rompt avec l'acception classique du concept d'*être*. Pour Hegel ce qui est n'est pas, mais devient. Et devient logiquement.

L'historicisme hégélien affirme ainsi que « **le monde est la réalisation de la Raison divine : c'est à sa superficie seulement que règne le jeu des hasards irrationnels.** »³ Autant dire que pour l'enfance se dessine une époque de rationalisation, de modélisation scientifique et d'objectivation dont nous ne sommes toujours pas complètement sortis, malgré les nombreuses voix s'élevant çà et là pour rappeler que l'on ne réduira pas l'enfance au rang de pièce dans une grande mécanique rationnelle ou de maillon dans un développement logique. La schématique hégélienne donne en effet un modèle dont nous retrouvons les traces dans une partie importante de la pédologie.

La volonté piagétienne de tracer un panorama du développement *logique* (quasiment *biologique* selon les postulats de Piaget) de l'intelligence enfantine est une claire et vive illustration de ce qui précède. Écoutons le psychologue Genevois : « **La nature d'une**

¹ Hegel : *Principes de la Philosophie du Droit* ; Préface

² voir Jean-Pierre Lefebvre et Pierre Macherey : *Hegel et la société* , PUF 1984, p. 15

³ Hegel : *Encyclopédie des sciences philosophiques* ; § 396

réalité vivante n'est révélée ni par ses seuls stades initiaux, ni par ses stades terminaux, mais par le processus même de ses transformations. Les stades initiaux ne prennent, en effet, de signification qu'en fonction de l'état d'équilibre vers lequel ils tendent, mais, en retour, l'équilibre atteint ne peut être compris qu'en fonction des constructions successives qui y ont abouti. Dans le cas d'une notion ou d'un ensemble d'opérations intellectuelles, ce n'est donc pas seulement le point de départ qui importe, d'ailleurs toujours inaccessible à titre de premier départ, ni l'équilibre final, dont on ne sait non plus jamais s'il est effectivement final : c'est la loi de la constitution progressive, c'est-à-dire le système opératoire en sa constitution progressive. »¹

La tonalité générale a incontestablement quelque chose se rapportant à une vision hégélienne de la réalité : tout comme Hegel historicise l'Être, Piaget – et avec lui des secteurs majeurs de la psychologie contemporaine – génétise l'intelligence, l'affectivité et la socialité enfantines. D'où la notion de psychologie génétique, dans laquelle l'équilibre et la série des équilibres s'expliquent par des lois internes à l'objet en développement. Cet « objet » - le terme évidemment nous choque - est l'enfant, le jeune humain ; plus spécifiquement chez Piaget il s'agit de son intelligence, dont la construction (la genèse) s'explique par une interaction historique entre le milieu et des lois internes au vivant : adaptation, assimilation, accommodation, équilibration.

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette conception si importante, d'ailleurs si cohérente et instructive, qui vise à logiciser la formation, du sujet, ce qui revient peu ou prou à le saisir comme un objet. Il nous semble apercevoir ici la raison d'être, la raison sociale de la psychologie génétique, définie par Wallon comme la science qui étudie « le psychisme dans sa formation et ses transformations ».²

En tant qu'âge de la vie, l'enfance est par conséquent insérée dans un processus d'ensemble de maturation, de développement, de croissance, de progression, d'évolution dont elle n'est qu'un des aspects : une étape première, un stade originel, un moment initial, qu'il s'agit de dépasser, de quitter en temps voulu, pour rejoindre « normalement » un état plus achevé ou plus mûr. La tâche des différents secteurs de la pédologie est alors de décrire avec rationalité ce mouvement nécessaire qui nous fait quitter l'enfance pour rejoindre le monde de l'adulterie.

Pour ce faire, les principaux domaines d'étude sont les suivants :

Secteurs de description de l'évolution de l'enfant-objet

l'origine : il s'agit de savoir quel est l'état - physique, affectif, intellectuel - du nouveau-né, voire du fœtus. Qui sommes-nous à la naissance ? Que possédons-nous ? Il s'agit aussi et surtout de poser le statut de cette origine : contient-elle tout le *fatum* du futur adulte ? Est-elle déterminante ou laisse-t-elle ouvert l'avenir de l'individu ?

le découpage : chaque école pédologique, selon sa vision de l'histoire de l'enfant, propose une chronologie, avec des repères temporels plus ou moins précis et des critères de reconnaissance de chaque étape et de chaque stade.

¹ Piaget : Introduction à l'épistémologie génétique, PUF 1973, p. 23

² Wallon : article La psychologie génétique, 1956

l'ordre : la plupart des pédologues postulent que les étapes sont franchies par l'enfant dans un certain ordre, immuable et naturellement fixé. La description de cet ordre renforce d'ailleurs la connaissance que la pédologie construit à propos de la dynamique logique attachée à l'enfance.

le but : comment et quand sort-on de l'enfance ? Qu'est-ce qui permet de dire que la maturité est atteinte ? L'étude de l'état adulte, but présumé de *l'enfance-ascension*, est ainsi - en principe - un des éléments de la recherche pédologique. Mais la description de cet état fait souvent défaut, d'autant plus que l'adolescence est venue à l'époque moderne s'insérer de façon massive entre l'enfance et l'âge adulte.

les lois du mouvement : puisque l'enfance est un mouvement vers *l'adultité*, quelles sont les lois expliquant le passage d'une étape à l'autre ? Corollaire : comment intervenir sur ce mouvement pour le faciliter, le relancer ou l'accélérer ? D'autre part, ces lois reproduisent-elles l'évolution de l'humanité depuis ses origines ? On trouve alors plusieurs conceptions, classées en vertu de trois approches principales de l'apprentissage : l'autostructuration, l'hétérostructuration, l'interaction.

les secteurs de développement : dans l'étude de l'enfant et de son évolution, les pédologues distinguent, chacun à leur façon, des domaines, en rappelant généralement qu'ils sont interdépendants. On distingue par exemple la croissance physiologique, la maturation affective et le développement intellectuel, car cette trilogie - le corps, l'affectivité, l'intelligence - est souvent considérée comme une description fiable des principaux aspects de l'individu humain. D'autres - notamment Anna Freud - pensent des *lignes de développement*, sur lesquelles l'individu se déplace lors de son développement.

les perturbations : en vertu de l'établissement d'un itinéraire *normal* pour *l'enfance-voyage organisé*, les différentes perturbations retardant ou faisant dévier le développement attendu sont étudiées, avec leurs causes et les possibles *remédiations* envisageables. Une classification des enfants est alors instaurée. Notons que certains modèles insèrent les perturbations dans leur panorama de l'évolution de l'enfant : des modèles *crisiques*, *dialectiques*, sont alors proposés, incluant une théorie des crises, des sauts discontinus, voire des régressions « normales » dans le développement.

la normalité : finalement, tous ces éléments tracent les frontières d'une *normalité théorique*. Il y a, en pédologie, d'un côté les développements réussis, riches, complets, harmonieux, *normaux*, et de l'autre les développements ratés, entravés, pathologiques, bloqués, disharmonieux, *anormaux*.

On le constate : dans cette approche l'enfance est bel et bien traitée comme un objet d'étude et de manipulation. C'est cette *enfance-objet* qui constitue le troisième stéréotype sur l'enfance, et qui contribue comme *l'enfance-infirmité* ou *l'enfance-innocence* à occulter d'autres dimensions de l'enfance. Non pas à cause de la fausseté des analyses pratiquées et des schémas établis (dans leur domaine étroit de compétence, ils fonctionnent correctement), mais à cause de la vision de l'humanité qui y est accolée. L'alternative est ici évidente, même si la réponse à y apporter est probablement synthétique : *l'humain est-il objet ou sujet ?*

Etre *sujet*, à la limite, c'est être une origine du monde, un point à partir duquel tout s'oriente et se désoriente au cours de l'existence ; c'est être le surgissement permanent, et comme issu du néant, d'un acte libre, qui est choix, positionnement original, création d'une réponse personnelle aux questions de l'existence ; c'est être *responsabilité* et non *fatalité*. Si l'on nie entièrement cela, alors on objective l'être humain, on écrase sa liberté sous un savoir aux prétentions totalitaires - qui prétend tout savoir sur un individu - et sous une *pansophie* illégitime. Corollaire : on réduit le sujet humain à sa dimension modélisée par la science - croissance physiologique, maturation affective, structuration mentale, accession

aux opérations mentales complexes, etc... - au lieu d'accepter que sa « vérité » soit bien au-delà de tout modèle et que son itinéraire soit nécessairement divergent par rapport aux trajectoires rationnelles que le pédiatre peut doctement tracer sur les graphiques des carnets de santé, aux pages consacrées à la surveillance postnatale. Etre *sujet*, c'est pour l'individu humain échapper en partie au voyage organisé rationnel que la *pansophie* décrit, c'est fuguer sur des itinéraires propres grâce à un *clinamen* existentiel difficile à définir, pour reprendre une expression épicurienne.

Etre *sujet*, c'est aller du néant vers le néant, c'est-à-dire de la liberté vers la liberté ; être objet, et nous le sommes en partie, c'est aller de l'être à l'être au gré de causalités multiples dont le scientifique peut retracer, voire prévoir l'enchaînement. On ne peut capturer le sujet, on peut saisir l'objet. Le calcium est un objet : l'on sait comment il va se comporter si telle ou telle cause vient faire bouger son être. Par contre le calcium des os d'un enfant n'est pas qu'objet, il est inclus dans cette structure toujours surprenante, faite de *matière-objet* et pourtant capable d'échapper à bien des causalités, dont l'intelligence est supportée par des *neurones-objets* mais qui se porte au-delà des déterminismes par une faculté d'être comme cause de soi, faculté d'« **échappement** » dit à sa façon Merleau-Ponty.

Il faut relire ici les belles formules de la Phénoménologie de la perception sur la liberté humaine, formules proches de celles de Sartre, pour rappeler que la pensée objectivante se heurte nécessairement au vide lorsqu'elle veut saisir dans toute son intégralité la liberté humaine. Vouloir capturer l'enfance dans un filet conceptuel psycho-somato-génétique, c'est nier cette liberté faite autant de néant que d'être. « **Aucun rapport de causalité n'est concevable entre le sujet et son corps... Pour que quelque chose du dehors pût me déterminer, il faudrait que je fusse une chose** ».¹

Ainsi, autant le dire tout de suite : *l'enfant n'est pas qu'une chose, l'enfant est aussi et surtout un sujet*. Sujet des pieds à la tête, pourrait-on extrapoler, malgré la facilité apparente avec laquelle la pédologie objective les séquences de sa croissance, trace des courbes et dessine des trajectoires, pèse, mesure, déduit, prévoit, intervient, prépare des régimes, calcule des doses, médicalise à outrance, pense aux vitamines mais aussi aux chocs affectifs.

Ce nourrisson qu'au premier coup d'œil nous dirions larvaire, ne se contente pas de vivre comme une plante ou un organisme-objet ; il *existe* déjà, avec tout le mystère de sa liberté, toute l'étendue de son pouvoir d'échappement aux schémas causals. Imprévisible il est, imprévisible il restera, même si cette imprévisibilité s'abîme souvent dans les ornières et les habitudes de l'existence sociale ; malgré des certitudes évidentes - s'il ne voit pas assez le soleil, il manquera de vitamine D ; s'il mange trop de sucreries, il aura des caries - la pédologie dans son ensemble n'a pas de prison assez grande ni de maillage assez étroit pour l'attraper aussi efficacement que le scientifique saisit l'élément chimique, la plante verte ou le minéral. Ou alors il faut renoncer à l'humanisme. Ce qui ne serait pas le moindre de nos reniements...

Tout un pan de la psychanalyse d'enfants a d'ailleurs compris que l'enfant était *un sujet désirant*, pas un simple *objet souffrant*, et que le discours médical avait très souvent tendance à occulter cette dimension. Ainsi en est-il de Maud Mannoni, qui considère à propos du traitement des enfants psychotiques ou névrosés qu'à trop vouloir traiter le symptôme on oublie et on refuse le patient : « **Une situation peut ainsi se créer où parents, rééducateurs, médecins, loin de chercher à entendre l'enfant comme sujet**

¹ Merleau-Ponty : Phénoménologie de la perception, Gallimard, collection Tel, 1976, p. 496

désirant, l'intègre comme objet de soins dans des systèmes divers de récupération, lui « raptant » toute parole personnelle. » ¹ Ce rapt de la dimension peut-être la plus intime de l'enfance et de l'enfant est justement ce que le modèle de *l'enfance-étape(s)* contribue souvent à réaliser.

¹ Maud Mannoni : Education impossible : Seuil 1973, p 10

2) L'enfance-évolution

Mais, avant d'examiner plus en détail les diverses images accolées à *l'enfance-étape*, il convient de commencer par remarquer les ambiguïtés terminologiques accompagnant cette troisième classe de représentations. L'on trouve en effet pour signifier le mouvement de transformation de l'enfant en adulte quelques termes souvent pris l'un pour l'autre, bien qu'ils aient des sens différents. Certains parlent de *croissance*, d'autres de *développement*, ou de *maturation*, ou de *processus*, voire d'*histoire*. Mettre un peu d'ordre et de clarté paraît donc nécessaire, ce que nous souhaitons faire en indiquant le sens de chacun de ces concepts et en pointant la représentation dominante de l'enfance qui s'y rattache.

La *croissance* désigne le mouvement physiologique par lequel un organisme augmente sa taille ou la taille de certains de ses organes au cours de son existence, avec toutes les conséquences que ce mouvement peut avoir sur sa constitution physique. Il s'agit donc avec ce concept de parler de ce qui ne désigne que l'agrandissement de l'individu, autrement dit son accroissement en poids et en taille, ainsi que les mutations mesurables de ses constituants corporels. L'anthropométrie est alors sollicitée lorsqu'il s'agit d'étudier le déroulement de la croissance. La notion de *maturation* est de la même façon à relier à tout ce qui n'est qu'organique. La maturation concerne le phénomène par lequel les organes parviennent, sinon à leur pleine ampleur, du moins à un niveau supérieur de déploiement, à un état qui leur permet de remplir convenablement leur fonction.

On peut distinguer de ce fait deux processus différents mais intimement liés :

La *croissance*, processus quantitatif, comprend aussi des phénomènes qualitatifs de différenciation. Elle se traduit par des modifications des dimensions corporelles.¹

La *maturation*, processus qualitatif, se traduit par une série de transformations progressives et des modifications de la structure et du fonctionnement des organes et des tissus qui parviennent petit à petit à l'état de maturité. Un organe est mûr quand il a atteint un état qui lui permet de remplir pleinement sa fonction.

Par contre le *développement* est une notion plus complexe qui est à rapporter aux changements vécus par l'individu dans les domaines de son affectivité, de son savoir, de ses outils intellectuels, de ses comportements, de sa socialité. La croissance (plutôt quantitative), la maturation (plutôt quantitative et fonctionnelle) et le développement (plutôt qualitatif) peuvent d'ailleurs ne pas coïncider : tel enfant connaîtra une croissance rapide mais un développement lent ; tel autre au contraire connaîtra des progrès plus rapides en termes de développement qu'en termes de grandissement physique et de maturation. La maturation cérébrale n'implique donc pas mécaniquement un niveau précis de développement correspondant. « **La croissance est l'augmentation mesurable de l'organisme, le développement est une suite de transformations aboutissant à une organisation plus complexe.** » précise dans une même optique Didier-Jacques Duché.²

On définira aussi le développement en utilisant le terme de *différenciation* : l'individu se développe en différenciant par étapes modificatives ses structures intellectuelles et leurs

1 voir *L'École Maternelle, première école* Elyette Dany, Colette Durand, Paule Eelsen, Solange Renaudeau ; Armand Colin, 1990

2 Didier-Jacques Duché : article *Enfance* in *Encyclopædia Universalis*

fonctions, ce qui augmente la qualité de son organisation et enrichit la gamme de ses possibilités d'adaptation au monde.

Voilà les faits conceptuels. Voyons maintenant quelle est la vision de l'enfance qui leur est accolée, en fonction des interprétations de chacun.

Evidemment, l'on saisit tout de suite qu'une des tentations de la pédologie a été de tracer un lien de causalité simple entre la croissance, la maturation et le développement, la première étant comme la cause mécanique des deux suivants. La tentation objectivante est ici manifeste, puisqu'il s'agit alors de réduire l'enfant à ses composants physiologiques et à faire de son histoire personnelle un simple accroissement quantitatif mesurable, avec les conséquences fonctionnelles qui en dérivent mécaniquement.

Certes, un simple bon sens commande de toute façon de remarquer que le développement de compétences cognitives n'est pas possible sans que l'outil matériel correspondant ne soit élaboré.

Ainsi, comme le dit fermement Henri Wallon, « **il n'y a pas d'activité, psychique ou autre, dont les manifestations soient possibles sans un appareil correspondant. La pensée, comme la vie, suppose la matière organisée. [...] Chez l'enfant au cours de son développement, la fonction ne peut se consolider que dans un ensemble évolutif dont les conditions sont organiques. [...] Pas plus que les autres évolutions fonctionnelles l'évolution psychique ne peut anticiper sur les structures organiques** ».

Il y a donc, comment en douter, une impossibilité à envisager l'apparition chez l'enfant de certaines aptitudes mentales avant que la maturation cérébrale ne puisse les permettre. D'où cette affirmation sémantiquement ambiguë (à cause de l'usage du mot *croissance* là où l'on attendrait le mot *développement*) : « **La plupart des psychologues aujourd'hui reconnaissent dans la maturation le régulateur fondamental de la croissance mentale chez l'enfant.** »²

Cependant cette option matérialiste biologiste, chez Wallon, est ouverte à un autre type de matérialisme, prenant en compte les *conditions matérielles* dans lesquelles l'apprentissage et le développement se font : Wallon, influencé par le marxisme, reconnaît en effet l'importance pour le développement de facteurs autres que de purs facteurs organiques - facteurs familiaux et sociaux liés à l'environnement de l'enfant. Il évite ce faisant de réduire le développement à une simple conséquence directe et unilatérale de la seule maturation organique et physiologique. L'individu n'est pas essentiellement physiologique, il est *essentiellement social*, même si la physiologie est inséparable de son être, auquel elle fixe des limites.

Ce souci de compléter la biologie par la sociologie et l'économie politique ne fait en fait que déplacer le problème, car on sait qu'une interprétation rigoriste et excessivement déterministe du marxisme verrait facilement en l'individu le produit docile de ses influences sociales, elles-mêmes fabriquées par l'état des forces productives et des rapports de production.

Le débat de fond oppose ici deux variantes de la chosification de l'enfant : la première, variante « dure », va jusqu'à décréter que la croissance et la logique naturelle de la maturation déterminent entièrement le développement de l'individu ; la seconde, plus « douce », se contente de reconnaître que la croissance et la maturation portent et permettent le développement, sans pouvoir le déterminer entièrement. Plus généralement,

¹ Henri Wallon : Les origines de la pensée chez l'enfant . Conclusion générale . PUF 1963

² Henri Wallon : Les origines de la pensée chez l'enfant . Conclusion générale . PUF 1963

de nombreuses versions, des plus simplifiées aux plus complexes, traversent l'histoire de ce débat en Occident ; la pédologie a en effet à définir ce qui détermine l'évolution, donc l'existence d'un individu : l'inné ? l'acquis ? l'interaction entre l'inné et l'acquis ? la nature ? la culture ? le milieu ? les gènes ? La reconnaissance actuelle du caractère *épigénétique* de l'humain laisse d'ailleurs le débat très ouvert, même si elle a tendance à déconsidérer les thèses les plus rigoristes et excessivement déterministes. Dans cette controverse, la notion d'*histoire* est la plus ouverte, en ce sens qu'elle échappe déjà à la catégorie de *l'enfant-objet* pour penser l'indétermination de l'aventure existentielle d'un sujet. Nous la retrouverons donc dans le chapitre 4 de cette étude, sous la rubrique de *l'enfant-sujet*. Notons simplement que, dans une schématique plus hégélienne, elle n'accepte pas cette indétermination, cette contingence que nous voulons lui accorder. L'histoire hégélienne est bel et bien déterminée, de même que l'histoire marxiste, selon une perspective retournée. Il y a *histoire* et *histoire*, tout comme il y a, concernant l'enfant, deux versions de son développement : la première le pense sur un mode très déterministe, comme un processus nécessaire ; la seconde le pense comme une aventure, une histoire originale dont le scénario s'écrit au fur et à mesure, une intrigue dans l'écriture de laquelle le héros a lui-même son mot à dire de façon très contingente et responsable.

L'on voit ainsi que la recherche du lien entre *croissance*, *maturation* et *développement* est complexe ; s'il n'y a pas de développement sans croissance ni maturation, il est certain que le développement n'est pas tout entier contenu dans la croissance et dans le déploiement de la maturation, sinon l'enfant n'est plus sujet mais objet. De toute façon, la causalité qui s'exerce dans l'évolution de l'enfant n'est ni mécanique ni étroitement monolinéaire ; elle peut même s'inverser, tant certains aspects du développement affectif, entre autres, peuvent influencer grandement la croissance, qui échappe alors à un strict déterminisme chrono-nutritionnel pour être absorbée par l'histoire du sujet. Voir par exemple le *nanisme de frustration*, ce trouble de la croissance initié par un déficit dans le sentiment d'être aimé. Il y a bien *du jeu* dans l'évolution de l'enfant, autrement dit il y a *du hasard*, la rencontre de séries indépendantes les unes des autres et ce hasard donne à l'individu la possibilité d'être autre chose qu'une chose brute.

Une conception qui associerait croissance et développement dans un strict parallélisme serait donc à rejeter. Elle influence pourtant la représentation générale de *l'enfance-étape* et, à la limite, s'inscrit dans le retournement matérialiste qui, en Occident, explique à l'esprit qu'après des siècles de domination sur la matière, il doit reconnaître que celle-ci est le support de l'activité psychique, sinon son moteur. On saisit bien ce retournement dans l'univers psychanalytique, où l'on perçoit une hésitation entre, d'un côté une définition toute matérialiste et déterministe de l'humain, de l'autre côté une définition de l'humain comme *sujet*, doué d'un *Moi* qui ne serait pas qu'une résultante du duel entre le fonds pulsionnel animal physiologique et la pression sociale de l'éducation et des interdits, sur fond de structures symboliques actives.

Car la reconnaissance de l'influence des facteurs environnementaux ou affectifs ne suffit pas toujours à désamorcer la tentation de réduire le développement du sujet aux conséquences mécaniquement réglées des différents étapes de sa croissance-maturation. La pédologie pourrait alors dresser la liste des aptitudes successivement acquises en admettant que l'ordre de leur apparition est immuable et que la date de leur apparition est sujette à peu de variations (pour peu que la croissance se déroule « normalement »). La représentation dominante est alors axée sur *l'autostructuration mécanique* de l'individu, sur la primauté d'une logique *endogène*.

La psychologie de Gesell, dont l'influence fut très grande, postule même que le développement n'est que la maturation naturelle de comportements-types innés, et ce dans un ordre établi. La *preuve expérimentale* de cette affirmation se trouverait dans l'observation des acquisitions chez les jumeaux : elles se dérouleraient simultanément suivant un ordre immuable. **« Le fait que les jumeaux aient eu exactement les mêmes réactions, dans le même ordre, au même âge, indépendamment l'un de l'autre et alors que dans l'un et l'autre cas le milieu était identique, est remarquable et nous confirme dans l'opinion que ces comportements-types sont dus à des facteurs inhérents, non aux circonstances. »**¹

Autre exemple de cette position à tendance « dure » : dans un des classiques de la pédologie anglo-saxonne, J. A. Hadfield pose que **« les capacités telles que marcher, parler, et quantité d'autres activités de l'enfant ont pour base la maturation, c'est-à-dire des aptitudes naturelles, innées, et non l'éducation. Souvent, quand nous croyons « enseigner » quelque chose à l'enfant, nous ne faisons qu'exercer une capacité déjà présente chez lui. Nous n'avons pas besoin de lui « apprendre » à ramper, à marcher, à parler : il en est lui-même capable, et, si nous l'abandonnons à son sort, il saura bien ramper sans nous. »** Bref : au moins pour nos aptitudes de base, le milieu éducatif n'aurait pas grand chose à voir avec l'évolution de l'enfant ; la maturation serait spontanée, quasiment mécanique, car nécessaire, « hégélienne » ; il suffirait somme toute de nourrir l'enfant, c'est-à-dire de permettre sa croissance. Toute l'éducation serait là. Ainsi, pour ce type de conception de l'enfance, c'est par la succession bien réglée de différentes formes de comportements que l'enfant tire mécaniquement, naturellement, profit de sa croissance naturelle. L'éducation n'est qu'un accompagnateur de ce mouvement nécessaire : **« Notre rôle se borne à lui donner l'occasion d'exercer ces fonctions et à l'y encourager »** conclut Hadfield.²

Une des conséquences principales de cette insistance à relier mécaniquement croissance et développement est l'attribution d'un niveau cognitif type à un âge donné, ce qui en milieu scolaire a toujours arrangé les affaires de l'Institution – soucieuse d'ordre et de rangements carrés – mais a toujours compliqué celles de bien des enfants... Wallon lui-même relève pourtant des discordances entre le cours du temps (le cours de l'âge de l'enfant) et le cours de son développement psychique : le développement contient des sautes de rythmes, des retours en arrière, des acquisitions déjà anciennes qui semblent **« s'abolir au moment où l'enfant s'engage dans un nouveau domaine »**.³ Bref, le temps du développement n'est pas réductible au temps physique ou au temps de la croissance.

Toutefois, il ne faut pas se cacher que des conceptions *simplifiant* l'enfance ont souvent eu l'accord du sens commun, heureux de ne voir en l'enfance qu'une suite naturelle et nécessaire de stades déterminés par avance. Il serait en effet plus facile d'élever l'enfant si tout ne dépendait que de sa seule croissance – ou de seul âge.

De plus, très longtemps, en l'absence d'un véritable savoir médical et des moyens d'intervention qui y sont associés, les conditions de vie provoquèrent en Occident une mortalité infantile très importante. Ainsi dans les villes grecques, la moitié des tombes sont celles d'enfants de moins de dix ans. Pensons aussi à l'indifférence face à la mort des enfants chez un Montaigne, habitué à perdre ses rejetons, et à la situation tragique qu'elle reflète.

¹ voir J-A Hadfield : *L'enfance et l'adolescence* ; Payot 1966 p. 37

² J-A Hadfield : *L'enfance et l'adolescence* ; Payot 1966 p. 38

³ Henri Wallon : *L'évolution psychologique de l'enfant* ; t. 2

Ce constat de la faiblesse de l'espérance de survie du nouveau-né fut probablement une des raisons de l'inclination à réduire l'enfance à sa dimension de croissance physique : pour maintenir le petit être en vie et assurer son expansion corporelle, il suffit ainsi de lui fournir un *nourrissage* adéquat. Toujours *l'enfant-nourrain*, mais ici vu sous son aspect d'un organisme, d'une matière vivante que l'on alimente. Puisque la mort est un trou qui s'agrandit en nous lorsque les aliments vitaux nous manquent, alors il faut combler ce trou et éviter qu'il ne se creuse. Il faut *remplir* l'enfant : toute l'éducation est là... Le reste suivra sans effort supplémentaire ; la maturation et le développement ne sont-ils pas tout entiers portés par la croissance ?

Remarque en forme de parenthèse concernant l'histoire de la médecine occidentale : si elle a bien répondu à un besoin de bien-être et de survie, qui initialement s'exprimait de façon irrationnelle dans des médications plus ou moins performantes et des recettes empiriques, elle n'en demeure pas moins accompagnée d'une attitude nécessairement irrationnelle : la peur de la mort, la croyance que tout ce qui est vital est présent dans le produit chimique... Croire aveuglément que *ce qui sauve* est dans l'huile sainte ou croire que *ce qui sauve* est dans le vaccin « miraculeux », n'est-ce pas manifester la même attitude, même si elle s'inscrit dans deux domaines bien opposés et à l'efficacité probablement très inégale ?

Autour de l'enfant s'est donc organisé, en vertu du raisonnement précédent, des protocoles de nourrissage, variables selon les époques et les régions, mais visant à répondre efficacement à ses besoins alimentaires vitaux. Citons par exemple le recours à des nourrices mercenaires quand la situation sociale ou physique de la mère ne permettait pas un allaitement convenable. Citons encore, dans la société rurale traditionnelle de la France, l'usage plein de bon sens de compléter rapidement - dès les premières semaines - l'apport en lait par une alimentation solide. « **Pain d'homme et lait de femme font venir les enfants forts.** » enseigne un proverbe breton.¹ Quant au lait animal, il n'eut guère la cote en Occident avant une époque récente, malgré l'exemple du mythe grec de la chèvre Almathée, qui nourrit pourtant Zeus, excusez du peu...

Montaigne lui-même, avant les célèbres pages de Rousseau sur le sujet, adresse des reproches à l'allaitement mercenaire, notamment en attirant l'attention sur le sort réservé aux enfants des nourrices : « **Pour un fort legier profit, nous arrachons tous les jours leurs propres enfans d'entre les bras des meres, et leur faisons prendre les nostres en charge ; nous leur faisons abandonner les leurs à quelque chetive nourrisse à qui nous ne voulons pas commettre les nostres, ou à quelque chevre.** »² Le maire de Bordeaux regrette ici que l'on affaiblisse l'affection maternelle au profit de l'accoutumance de l'enfant à une chèvre... Et il cite cette anecdote : « **J'en vis un, l'autre jour, à qui on osta la sienne, parce que son pere ne l'avoit qu'empruntée d'un sien voisin : il ne peut jamais s'adonner à l'autre qu'on luy presenta, et mourut sans doute de faim.** »

Plutarque, grand inspirateur de Montaigne, a lui-même prôné l'allaitement maternel, avec cet argument étonnant : « **La nature, elle aussi, montre que les mères doivent allaiter et nourrir elles-mêmes ceux qu'elles ont mis au monde. [...] Sa prévoyance a sagement doté les femmes de deux seins pour que, même en accouchant de jumeaux, elles aient en double cette source de nourriture.** »³ Et pour les triplés ?...

Que ce soit par lait maternel ou lait de chèvre, l'une des préoccupations essentielles - et bien légitime - est donc de nourrir l'enfant, comme on arrose et fertilise un champ selon des dosages suffisants. Notons la parenté entre les expressions *élever un enfant* et *élever un*

¹ Cité par Drina Candilis-Huisman : *Naitre, et après ?*, Gallimard 1997 p. 74

² Montaigne : *Les Essais* ; livre II, chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans*, PUF 1992 p. 399

³ Plutarque : *De l'éducation des enfants*, § 5

troupeau de brebis, ou encore les vocables accolés au nourrisson (*tétard, poupon, poupin*). Rien d'étonnant dans cette obsession nourricière, certes, mais au passage l'enfant risque de se trouver réduit à sa seule bouche, à ses seules mensurations, à sa dimension physio-chronologique. Parallèlement le problème de l'éducation peut se résumer à des questions d'hygiène et de nutrition, ou encore de prophylaxie, sans oublier les inévitables prévention et assistance médicales.

Dans cette vision de l'enfance, l'éducation est tout bonnement un nourrissage, une « **nourriture** » ou « **norreture** » dit le français de Montaigne. N'en rions pas : les vermicelles en formes de lettres des bouillons de notre enfance expriment la même représentation. De tous temps, les adultes ont relié, parfois confondu, le souci nutritif et le souci d'éducation ou d'instruction, les deux étant gouvernés par une image de l'enfant comme objet à nourrir, à remplir : de vermicelle ou de lettres, c'est du pareil au même... L'étymologie du verbe *éduquer* abonde en ce sens : le latin *educare* signifie prendre soin de, nourrir, élever, soigner.

Au XIV^e siècle déjà en France l'usage d'une nourriture abécédaire est attesté, mais l'on peut très légitimement supposer qu'il est bien plus ancien. L'historien Pierre Riché cite comme exemple de recommandation médiévale aux mères et nourrices le conseil de découper des formes de lettres dans des fruits. ¹ Erasme lui-même, dans ses textes sur l'éducation, rappelle comme un conseil que les anciens « **moulaient en forme de lettres des friandises aimées des enfants et leur faisaient ainsi avaler l'alphabet.** »

Eduquer, instruire, alimenter : autant de verbes confondus dans cette étroite approche de l'enfant d'humain. Soyons honnêtes : le modèle pédagogique qui en découle est-il si rare ? Bien des classes ne fonctionnent-elles pas sur le mode du remplissage, du « *bourrage de crâne* » disent les élèves ? Une conception purement quantitative des apprentissages, une pédagogie *transmissive*, ne sévissent-elles pas encore fréquemment dans le milieu scolaire ? Pourtant, Montaigne déjà l'avait dit, *faire* une tête n'est pas du tout synonyme de la *remplir*. En dépit de cet avis, le champ de la mémoire est en pédagogie le plus atteint par une vision quantitative de l'apprentissage : en voyant la mémoire comme un sac que l'on remplit, ou une magnétophone qu'il faut alimenter de connaissances à reproduire ensuite fidèlement, nous méconnaissions l'essence dynamique de la mémoire, qui se nourrit moins qu'elle ne s'exerce à recréer les connaissances.

Plus généralement, nous voyons aujourd'hui, en ouvrant la carnet de santé d'un enfant, l'écho de cette représentation et des préoccupations alimentaires, hygiéniques et médicales qui en dérivent. L'intérêt porté aux doses de lait en poudre, aux chapelets sans fin de **granulés homéopathiques**, aux vaccins et à leurs rappels montrent que l'enfance continue à être partiellement soumise à cette image simplificatrice d'un corps qu'il faut faire croître et entretenir. Des repères chronologiques viennent scander cette ascension physiologique : nous venons d'évoquer les *rappels* prophylactiques ; considérons également le calendrier méthodique et rigoureux de l'augmentation du dosage des laits en poudre et autres farines premier et deuxième âge, ou encore l'astreinte rigide - maniaque, névrotique - du déroulement d'une désensibilisation à telle ou telle allergie. Les courbes de poids et de taille, sans oublier celle du périmètre crânien, les mesures effectuées dès la naissance, les tests témoignent de cet intérêt pour cet objet biologique qu'est l'enfant. L'enfant de la statistique, de la testologie est cet être reçu comme un organisme ayant un cursus (appelé croissance) à surveiller et à réguler, cet être qui se mesure et se pèse. « **Est réel ce qui est mesurable** » affirme Planck, ce à quoi on objectera que ce qui est humain n'est pas *que* mesurable...

¹ Pierre Riché et Danièle Alexandre-Bidon : L'enfance au Moyen Age, Seuil 1994 p. 77

Car l'enfant n'a pas qu'une croissance maturante, il a aussi et surtout une *existence* qui lui est propre, l'existence d'un *sujet* libre qu'il ne s'agit pas de simplement remplir, puisque qu'il est nécessairement porteur de vide, et que ce vide est un autre nom de sa liberté. Nous n'avons pas une existence, nous *sommes* une existence, une aventure. Comme aime à le rappeler Ortega y Gasset, avec des accents que l'on retrouve, ce n'est probablement pas un hasard, chez Sartre, « **L'homme n'est pas son corps, qui est une chose, ni son âme, sa psyché, qui est une autre chose. L'homme n'est pas une chose, mais un drame.** »¹

Dans cette optique, l'enfant n'est pas tout entier contenu dans sa nécessaire croissance physiologique. Objet de mépris selon le premier des stéréotypes qui lui sont infligés, objet de vénération dans sa version mythifiée, l'enfant est aussi objet d'études pour la pédologie dans sa version alimentaire, prophylactique et hygiénique, c'est-à-dire en vertu du troisième modèle qui lui est accolé. Objet de manipulation, il est abordé sous l'angle le plus mathématisé possible, le plus objectivé, le plus artificialisé. Jusqu'au jour où il devient produit de laboratoire, résultat de protocole expérimental, objet fabriqué de A à Z. Et ce jour, nous y sommes pratiquement, par la grâce des avancées de la science génétique, de la fécondation artificielle, du clonage, de la thérapie génique... Quoi qu'en dise le pédiatre, qui sait bien que l'enfant est plus complexe que ce qui est mesuré, qui sait bien que son affectivité et ses contacts sociaux et langagiers sont essentiels, faire de l'enfant un objet de connaissance, c'est le retrouver un jour au fond d'une éprouvette ou sur un écran d'ordinateur, programmé, contrôlé, artificialisé, probablement déshumanisé.

Au risque de répéter encore et toujours la même antienne, insistons ici sur le fait que l'enfant est irréductiblement *sujet*, porteur de parole et porté par sa liberté. S'il s'avère évidemment nécessaire de surveiller ses bouillies et ses selles, l'essentiel est ailleurs ; l'essentiel n'est pas la vie, mais ce que nous en faisons ; et, pour le petit être, ce qu'il fait de la vie qui lui est donnée - que nous l'aidons à entretenir et à faire croître sur un strict plan physiologique - c'est ce que deviennent son affectivité, sa personnalité, ses désirs, ses attentes, ses idées, et autres éléments échappant aux dosettes et aux balances des secteurs où on voudrait totalement le médicaliser.

Il est en effet des moments où la fécondité de la science tue involontairement la fécondité des sujets humains, qui est la fécondité de la vie humaine même. Le Logos voulant aborder l'enfant par sa dimension d'objet, et éventuellement le réduire à sa dimension de croissance, c'est-à-dire à sa dimension la plus objectivable, entre ainsi en contradiction avec le souffle même de l'existence humaine. Car il veut réaliser une *totalisation*, autrement dit un système d'actes cognitifs et de manipulations dérivées qui prétendent englober tout le champ de leur exercice. Cette version totalitaire-totalisante de la science apparaît quand une des branches du savoir fonctionne de façon autonome et hégémonique, en oubliant les disciplines qui l'entourent et les approches différentes qu'elles expriment. En fait ce n'est pas la science en tant que telle qu'il faut incriminer ici, mais ses mauvais pratiquants qui, parce qu'ils maîtrisent un de ses secteurs, ne voient que par leur spécialité et réduisent de ce fait la connaissance de l'être étudié. L'enfant n'est pourtant pas objet de totalisation ; il n'est pas *tout contenu* dans sa croissance et sa maturation, pas plus qu'il ne peut l'être dans des données sociologiques ou culturelles.

Si l'on étudie rapidement le fonctionnement des totalisations *pansophistes*, l'on y observe d'ailleurs un triple mouvement. Premièrement, si l'on veut totaliser il faut d'abord *analyser*, partager l'existant en unités sur lesquelles la manipulation conceptuelle peut

¹ Ortega y Gasset : *Idées et croyances* § 7 ; Stock 1945 p. 89

s'effectuer, par des définitions et des modélisations. Deuxièmement, après l'analyse vient le moment où l'on dresse la *combinatoire*, c'est-à-dire les règles de combinaison, d'association et d'interaction des unités entre elles et avec leur milieu d'existence. Troisièmement, une fois ces lois établies, il reste, à partir des unités, à les mettre en pratique pour reformer l'être, pour procéder à la *synthèse*, pour refaire artificiellement ce que le Réel a fait « naturellement ». Mais ces trois temps, *analyse*, *combinatoire* et *synthèse*, échouent à reconstruire *en totalité* le mystère de l'enfance et de l'humain.

Pourtant la recherche des unités occupe bon nombre de sciences, qu'elles s'intéressent aux gènes, au caractère inné, au poids des déterminants sociaux, des structures symboliques, des affects liés à la scène primitive, etc... Ce découpage de l'enfance en atomes signifiants n'a pas de fin. De plus, quelles que soient les lois conçues pour penser les interactions entre les unités, ou entre l'enfant et ce qui n'est pas lui, aucune discipline pédologique n'est en mesure de « refaire » l'enfant à l'identique, c'est-à-dire de reconstruire ce qu'il est et ce qu'il vit, à partir de ses propres modèles savants. On constate des faits, on avance des explications *a posteriori*, tout cela dans une relative approximation, mais l'on est très souvent bien incapable de prévoir ce que l'enfant va faire de son existence. Or la prédictibilité des énoncés est bien un critère de leur scientificité...

Ainsi, si la prédictibilité n'est pas au rendez-vous de la pédologie, il faut plutôt se contenter de partir du sujet, de son existence, de ses vicissitudes, pour montrer comment les éléments partiellement objectivables y ont joué un rôle. L'enfant n'a pas un itinéraire ou une trajectoire d'objet, mais une histoire de sujet, dont la croissance maturante n'est qu'un aspect, un aspect que nous n'isolons du reste qu'au prix d'une procédure bien artificielle, et qui en aucun cas ne pourrait dicter à la *totalité* du sujet les lois de sa propre nature. Expliquer l'individu enfant, c'est en parler *a posteriori*, ce qui est déjà beaucoup, ou *dans l'abstrait*, en indiquant des lignes générales propres à chaque âge. Ce ne peut pas être confondre un modèle explicatif et thérapeutique avec la réalité de l'individu enfant, sinon il n'y a plus de sujet possible...

Bref : croissance, développement, maturation sont des pièces parmi d'autres au sein d'une seule et même *existence* du sujet. L'histoire de l'enfant est par conséquent moins facilement rationalisable, mesurable, prévisible, objective, quantifiable que ne le serait le simple agrandissement de matière organique. La fleur, la chenille ont une croissance qui détermine la succession des formes qu'elles prennent. L'enfant, lui, a une aventure à vivre ; mieux, *il est cette aventure*.

Comme le dit Michel Serres, « Le philosophe laisse dire que le réel est rationnel, car il laisse tout dire, y compris les sottises et les cruautés, il laisse dire que le rationnel est le seul réel. Il le laisse dire, hélas, il le laisse faire. Que le réel soit rationnel, que le rationnel soit réel, cela se dit, assurément, mais, au-dessus de tout, cela se fait, cela se construit. Nous construisons un réel qui est un rationnel, nous construisons un réel, parmi les possibles, qui est un rationnel, parmi d'autres possibles. [...] Il y a d'autres mondes possibles. [...] Et c'est pourquoi le philosophe entoure le possible comme un fragile nouveau-né... »¹

Nos critiques peuvent également s'appliquer à une variante de cette représentation de *l'enfance-croissance*, partant de ce postulat de toute éducation paresseuse ou de tout enseignement niant ses responsabilités : *l'âge fera tout*. Par exemple, la doctrine – souvent absurde – du redoublement scolaire, pensé comme une pure reconduction à l'identique de ce qui a échoué l'année précédente, présuppose cette croyance en un développement

¹ Michel Serres : *Genèse* ; Grasset 1982 p. 49-50

spontané de l'enfant, en une maturation nécessaire et logicisée, que seul l'âge provoquera presque mécaniquement. « *L'an prochain, il sera plus mûr.* » dit-on de l'élève à qui l'on refuse le passage dans la classe supérieure

John Locke n'est pas loin d'adopter passagèrement cette représentation du développement de l'enfant : « **Ne vous inquiétez jamais pour les fautes dont vous savez que l'âge les guérira.** » conseille-t-il parfois. Car « **le progrès des années** » fera mécaniquement office d'éducateur : ainsi « **il serait bien préférable de laisser au progrès de l'âge la tâche de corriger la négligence et la simplicité qui sont naturelles aux enfants.** »¹ Étonnantes lignes sous la plume d'un auteur qui ne cesse par ailleurs de vanter les pouvoirs de l'éducation : le cours réglé de l'âge serait-il une force éducative autosuffisante ?

Quoi qu'il en soit du statut de la croissance et de l'âge, la chronique de l'enfance *logicisée* est aussi une hiérarchie, qui oppose les états inférieurs de développement aux états jugés supérieurs. C'est comparer ce qui n'est pas comparable, bien sûr, mais cela n'empêche pas cette représentation d'être fréquemment exportée hors du champ de la description de l'enfance pour fournir une échelle de hiérarchisation de l'humanité. Pour ce faire, il suffit d'accepter le postulat de correspondance de la phylogenèse et de l'ontogenèse, autrement dit la « **loi biogénétique fondamentale** » proposée au XIX^e siècle par le biologiste allemand Ernst Haeckel, en vertu de laquelle le développement de l'individu serait une version accélérée de l'histoire des espèces et de l'évolution vers l'espèce humaine. Si l'ontogenèse récapitule la phylogenèse, alors « **l'enfant récapitule l'histoire de la race** », comme l'affirme Hadfield.²

Cette idée a nourri tout discours condescendant sur les peuplades dites « primitives », à propos desquelles les colonisateurs ont eu beau jeu de justifier leur domination par des arguments prétendument scientifiques, ramenant les peuples soumis à une enfance de l'humanité, qu'il s'agit de protéger et de civiliser. « **La succession des âges, c'est la succession des progrès.** » conclut Henri Wallon, qui n'oublie pas de comparer les balbutiements de la pensée du jeune enfant au psychisme des « **primitifs** ». ³ Notons d'ailleurs que l'image du parallélisme entre ontogenèse et phylogenèse n'est pas née au XIX^e siècle ; on en trouve des occurrences nettes dans les siècles précédents. Lessing, par exemple, lorsqu'il décrit le cours de l'Histoire de la religion, pose d'emblée ceci : « **La Révélation est à l'ensemble du genre humain ce qu'est l'éducation à l'individu.** »⁴

Dans cette optique, on retrouve souvent dans la philosophie occidentale un tel *tableau historique des progrès de l'esprit humain*, pour reprendre l'expression de Condorcet. Il représente une conception occidentale excessivement ethnocentrée, forte de sa vision dynamisée et objectivée de l'enfance, vision qui interagit avec le domaine de l'histoire des peuples et de leurs cultures, en hiérarchisant et en biologisant parfois les différences entre civilisations. La thématique des *peuples enfants* traverse ainsi le discours occidental sur l'altérité culturelle, transgressant d'ailleurs les barrières idéologiques : même les Lumières ont parfois rejoint les thèses de l'absolutisme pour rejeter les « primitifs » dans une ébauche d'humanité.

L'idée figurait déjà chez Pascal, mais sous une approche bien particulière, lorsqu'il écrivait que « **la même chose arrive dans la succession des hommes que dans les âges différents d'un particulier. De sorte que toute la suite des hommes, pendant le cours**

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § 67

² J-A Hadfield : *L'enfance et l'adolescence*, Payot 1966 p 28

³ Henri Wallon : *L'évolution psychologique de l'enfant. Conclusion* ; sur ce thème de la comparaison wallonienne entre l'enfant et le « primitif », on consultera *De l'acte à la pensée* (Wallon, 1942)

⁴ Lessing : *L'éducation du genre humain* ; proposition 1, éditions Finkakly 1994 p 13

de tant de siècles, doit être considérée comme un même homme qui subsiste toujours et qui apprend continuellement. »¹ De fait, si l'auteur des *Pensées* admire le peuple juif – du moins au détour de quelques phrases et parce que sa religion est le soubassement du christianisme – c'est parce que ce peuple est « **le plus ancien de tous** », autrement dit le moins enfant, celui qui a eu le plus de temps pour apprendre.² Mais ce n'est pas tant ce qui est ancien qu'il faut admirer et écouter servilement, c'est ce qui a une évolution ancienne. On saisit la nuance : Pascal s'est d'ailleurs opposé au choix de l'autorité des Anciens comme critérium de vérité, choix qui contraindrait les hommes à ne plus oser évoluer, à ne plus pouvoir modifier leurs connaissances. Les investigations du raisonnement et de l'expérience sont pour lui bien plus légitimes que la voix des Anciens, en ce qui concerne la recherche de la vérité scientifique. Par contre il est exact que la force de certains peuples leur vient d'une tradition durable, d'une sagesse qui mûrit avec les âges.

Et il précise que nos Anciens si vénérés sont en fait des enfants peu savants, en regard des progrès accomplis depuis par l'humanité : tout comme l'homme est « **en ignorance au premier âge de sa vie** », « **qui ne voit que la vieillesse, dans cet homme universel, ne doit pas être cherchée dans les temps proches de sa naissance, mais dans ceux qui en sont les plus éloignés ? Ceux que nous appelons anciens étaient véritablement nouveaux en toutes choses, et formaient l'enfance des hommes proprement.** »³ Révéler le savoir des Anciens, c'est par conséquent croire à des enfantillages. Bien que Pascal n'aborde pas directement le cas des peuples « naïfs », on voit que la matrice historiciste est ici en place et que la mythologie moderne du Progrès s'installe alors en Occident en assimilant l'évolution de l'individu – qui court de l'enfance ignorante à la maturité savante – et celle de l'humanité – qui chemine de la primitivité naïve à la civilisation accomplie. C'est un retournement par rapport à l'essentiel de la pensée antique, qui voyait dans la Tradition et les Anciens des modèles indépassables.

Dans cette version de la *Querelle des Anciens et des Modernes*, les seconds situent donc l'enfance de l'humanité de deux façons : dans le temps, elle remonte à l'Antiquité et aux temps immenses de la Préhistoire ; dans l'espace, elle perdure dans les peuples non évolués, c'est-à-dire en Afrique et dans d'autres contrées propres à la colonisation. A la fin du XVIII^e siècle, l'ouvrage de Herder, *Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité*, est en quelque sorte l'aboutissement d'un mouvement de réflexion empreint de modernité et méfiant vis-à-vis de la tradition, que ce soit chez Bayle, Fontenelle ou dans l'ensemble de la philosophie des Lumières. Cette métaphore des *âges de la vie*, si elle dévalorise l'enfance, n'en construit pas moins un *Tableau philosophique des progrès successifs de l'esprit humain* – du nom de l'ouvrage de Turgot – que l'on retrouve avec des variantes chez Hegel, dans la *Phénoménologie de l'Esprit* ou dans la description du progrès de la Raison dans l'Histoire, et même chez Marx, avec le système du matérialisme historique. Chez Turgot, en 1750, l'Histoire est déjà sommairement logiciée : « **Tous les âges sont enchaînés les uns aux autres par une suite de causes et d'effets qui lient l'état présent du monde à tous ceux qui l'ont précédé.** » ; de plus, une hiérarchisation s'opère : « **Le genre humain, considéré depuis son origine, paraît aux yeux d'un philosophe un tout immense qui, lui-même, a, comme chaque individu, son enfance et ses progrès.** »⁴

Cette image de l'*enfance-premier stade* fournit donc bien un stéréotype supplémentaire pour décrire l'Histoire des humains. Les « primitifs », nous y revenons, ne seraient pas

¹ Blaise Pascal : *Fragment d'un Traité du vide*

² Blaise Pascal : *Pensées* ; 405

³ Blaise Pascal : *Fragment d'un Traité du vide*

⁴ Turgot : *Œuvres* ; éd. Schelle, Paris : F. Alcan, 1913, tome I, p. 215

situés à côté de nous, mais *avant* nous : ils représenteraient une étape passée de l'Histoire de l'humanité, étape qu'ils n'auraient pas encore dépassée. Ils seraient en retard, car leurs sociétés seraient des « sociétés froides », comprendre *sans histoire*. Ils ne grandiraient pas ! Ils n'évolueraient pas ! Mais heureusement, grâce à eux, l'on pourrait étudier plus convenablement notre passé, l'enfance de l'humanité... Pour vanter sa propre gloire, l'époque dite moderne a donc besoin d'inventer les figures du *primitif*, de l'*archaïque*, de l'*éternel enfant*. Le fou, le sauvage, l'enfant et la femme sont ici divers signes de la supériorité du mâle occidental mûr, diverses figures enfantines, peu évoluées. Le primitif, c'est bien celui qui est resté enfant, comme a pu le définir Lévy-Bruhl ; c'est celui qui n'a pas évolué, c'est l'arriéré, le « naturel », le *demeuré*... Et l'on note fréquemment le parallélisme entre l'histoire de l'humanité et l'évolution de l'individu, les *sauvages* étant les enfants de l'humanité... Freud lui-même voit dans les jeux de l'enfance, dans la mentalité magique, dans les phénomènes imaginatifs, dans les contes, dans les rêves, dans les formations fantasmatiques, les caractères de la forme mythique propre aux peuplades dites « primitives ».

La philosophie des Lumières n'est pas toujours en reste dans l'élaboration d'une telle *anthropodicée* infantilisant les premiers âges et les peuples peu développés, au profit de l'éloge de la maturité des civilisations européennes. Condorcet, par exemple, en dépit de sa généreuse dénonciation de l'esclavage, propose la description d'époques de maturation de l'humanité et y verse une grande condescendance envers les primitifs. S'il pense bien l'unité du genre humain – ce qui fonde son refus de la traite des Noirs – c'est pour le recouvrir d'une hiérarchie très stricte : les Noirs sont aussi humains que nous, mais moins adultes que nous...

L'on dira que Condorcet confond l'Histoire et la Géographie, ou plutôt nivèle la diversité ethnologique en alignant tous les peuples de l'humanité sur une seule et même ligne de progrès. L'idée d'un progrès indéfini du genre humain, optimiste et historiciste (mais contredite par les analyses de Rousseau) contient en effet un net principe de hiérarchisation des humains. L'humanité irait du moins rationnel vers le plus rationnel, les « **peuplades sauvages** » étant à la traîne dans cette marche à la Raison. Condorcet reprend sur ce point les thèses de Bacon qui, dans *La Nouvelle Atlantide*, raille les enfantillages et l'ignorance des Anciens, au lieu d'admirer béatement leur sagesse antique.

Dans sa représentation de l'Histoire, Condorcet voit de même un parallélisme clair entre l'espèce et l'individu ; pour lui, le progrès de l'esprit humain « **est soumis aux mêmes lois générales qui s'observent dans le développement individuel de nos facultés** ». ¹ Ainsi « **les préjugés de nos ancêtres** » sont comparables aux « **erreurs de l'enfance** » de l'humanité. Et Condorcet croit les retrouver inchangés au sein des « **sauvages les moins civilisés** » ; il donne pour exemple « **la séparation précoce de l'espèce humaine en deux portions : l'une destinée à enseigner, l'autre faite pour croire** ». Cette césure, qui s'estompe en Europe au fur et à mesure que progressent les Lumières de la Science et de la Raison, perdurent chez les « sauvages », ces éternels enfants de l'humanité, ces « **Idiots** » que l'Occident se doit de civiliser. ²

Une petite génération auparavant, de l'autre côté du Rhin, Lessing propose de cette conception de l'humanité une version légèrement divergente. Franc-maçon, mais n'adhérant pas à la tradition agnostique des loges dépendant du Grand Orient de France (c'est à l'époque une des spécificités des loges anglo-saxonnes), sa vision de l'Histoire est empreinte d'une théodicée et d'un déisme associant le progrès des Lumières au progrès de

¹ Condorcet : *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, GF Flammarion 1998, p 80

² Condorcet : *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, GF Flammarion 1998, p 95

la connaissance de l'ordre divin du Cosmos. L'optimisme des Lumières se lit également très clairement dans *L'éducation du genre humain*, texte de 1780 composé sous la forme de courtes propositions par lesquelles Lessing expose sa reconstruction rationnelle de l'histoire religieuse. Puisque « **la Révélation est l'éducation qui a été donnée au genre humain** »¹, l'Histoire de l'humanité, alignée sur l'éveil de l'individu, n'est que le cours des progrès de la Révélation. « **De même que l'ordre dans lequel l'éducation développe les facultés humaines ne lui est pas indifférent, [...] de même Dieu a dû observer, au cours de sa Révélation, un certain ordre.** »²

Selon Lessing, tout commence par des siècles d'errements et de balbutiements, durant lesquels règnent le polythéisme et l'idolâtrie : il s'agit de la toute première enfance de l'humanité. Les débuts de la Révélation, que l'on peut comparer aux premiers frémissements de l'éveil de la raison chez le jeune enfant, passent ensuite par le peuple Juif, réceptif d'une « **éducation spéciale** » appliquée par Dieu, une éducation morale l'image de « **la seule qui corresponde à l'enfance, l'éducation qui procède par d'immédiates punitions et récompenses tangibles** ». ³ L'humanité dans sa prime enfance doit donc mûrir « **sous les coups et les caresses** » d'un Dieu patient, en attendant qu'elle atteigne l'âge de raison. Ainsi, le peuple élu pour diffuser la Révélation parcourt le premier « **toutes les étapes d'une éducation d'enfant** » ; il est l'enfant éduqué par Dieu. ⁴

Poussant aussi loin que possible sa comparaison, Lessing présente l'*Ancien Testament* comme un premier manuel d'éducation ou d'enseignement, à l'usage des jeunes enfants, « **un manuel élémentaire** » préparant chez un peuple « **grossier et peu exercé à la réflexion abstraite** » la compréhension de la Révélation. Ce manuel comporte donc des indications, des allusions, mais ne dit pas tout, puisque le peuple Juif, un « **peuple enfantin** » dit Lessing, n'est pas encore en état de se figurer et de comprendre l'intégralité de la Vérité Divine. Le *Nouveau Testament*, second manuel du genre humain, est de ce fait une avancée capitale : un retournement se produit dans l'Histoire, identique à celui qui se produit à l'âge de raison pour l'individu, quand la Révélation, qui jusqu'alors avait guidé la raison, est elle-même éclairée par une Raison progressivement fortifiée. Mais pour cela, il a fallu l'événement de la venue du Christ, « **un meilleur pédagogue** » venu pour arracher des mains de l'enfant l'ouvrage élémentaire désormais épuisé. Alors, « **l'enfant devint un jeune garçon. Gâteries et hochets font place au désir naissant d'être aussi libre, aussi respecté et heureux que lui semblent ses frères aînés.** »⁵

La construction de Lessing distingue par conséquent trois âges historiques : l'enfance de l'humanité, à laquelle correspond l'*Ancien Testament* ; sa jeunesse, éduquée par le *Nouveau Testament* ; sa maturité, période où la Raison outrepassé les manuels d'instruction et d'éducation pour se porter par la réflexion vers des conceptions meilleures de l'essence divine. Cette maturité est à venir, mais Lessing est très optimiste sur les fruits de l'Histoire et de l'éducation de l'espèce humaine : « **il viendra, il arrivera sûrement cet âge de la perfection** », puisque « **l'éducation a un but, qu'il s'agisse du genre humain ou de l'individu** » et que la divinité ne saurait être incapable d'atteindre ce but. ⁶ « **Cette voie sur laquelle le genre humain parviendra à sa perfection, tout homme doit justement la parcourir (tôt ou tard).** »⁷

¹ Lessing : *L'éducation du genre humain* ; proposition 2 ; éditions Findakly 1994 p. 13

² Lessing : *L'éducation du genre humain* ; proposition 5 ; éditions Findakly 1994 p. 14

³ Lessing : *L'éducation du genre humain* ; proposition 16 ; éditions Findakly 1994 p. 18

⁴ Lessing : *L'éducation du genre humain* ; propositions 19 et 20 ; éditions Findakly 1994 p. 20

⁵ Lessing : *L'éducation du genre humain* ; proposition 55 ; éditions Findakly 1994 p. 40

⁶ Lessing : *L'éducation du genre humain* ; propositions 82 et 85 ; éditions Findakly 1994 p. 53-54

⁷ Lessing : *L'éducation du genre humain* ; proposition 93 ; éditions Findakly 1994 p. 57

La description parallèle de l'individu et de l'espèce est donc éloquente : il existe dans l'humanité des enfantillages qui perdurent (les religions autres que chrétiennes), il existe ainsi des peuples qui en sont encore sur le plan spirituel et intellectuel à l'enfance de la Raison, mais il existe aussi et heureusement des individus et une religion hâtant leur développement pour pénétrer plus clairement les lumières de la Révélation.

Conception différente chez Kant, qui toutefois célèbre et appelle l'avènement d'une ère générale des Lumières qui ferait définitivement sortir les hommes de leur *minorité*, de leur tutelle intellectuelle, de leur enfance philosophique. Cette conception historiciste, partiellement marquée par la foi moderne en les bienfaits nécessaires du Dieu Progrès, utilise elle aussi assez souvent des métaphores liées à l'enfance pour décrire l'état de minorité dont l'humanité va progressivement s'éloigner et s'affranchir : que l'on se souvienne de l'image célèbre de la « roulette d'enfants » dans Qu'est-ce que les Lumières ?. Si cette conception a en commun avec la première famille de représentations sa tendance à faire de l'enfance une valeur négative, elle s'en distingue par sa volonté de penser la sortie de l'enfance avec un discours, un *logos*, objectivant et dynamisant. Ce en quoi elle se rattache bien à la troisième famille de représentations de l'enfance.

Notons également que Kant n'a pas une conception naturaliste de l'humain, mais une conception déjà épigénétique, ayant intégré le rôle du milieu dans le développement et l'histoire des « races » et des peuples. Pour lui comme pour Condorcet, l'unité biologique de l'humanité ne fait aucun doute ; par contre on note une grande variété de milieux, donc d'histoires différentes ; par conséquent les peuples en sont à des degrés très divers du développement des capacités de l'humanité. De plus, l'originalité kantienne tient également à son refus d'accorder au Progrès un caractère entièrement nécessaire et mécanique : il dépend aussi et surtout de l'action de l'homme sur lui-même, c'est-à-dire de la liberté humaine. Un peuple cesse d'être enfant en agissant sur lui-même, en *osant être sage* et faire quelques pas hors de la prison où le tiennent ses « tuteurs ». C'est l'effort pour passer de l'hétéronomie à l'autonomie qui délivre graduellement de l'enfance. C'est par ce biais que Kant s'engouffre dans une philosophie du *sujet*.

D'autre part, Kant reprend à sa façon l'idée pascalienne de la cumulativité phylogénétique ; pour le philosophe de Königsberg, aucun homme ne peut durant son court temps d'existence réaliser le développement complet de ses dispositions naturelles : la nature « a besoin d'une lignée peut-être interminable de générations où chacune transmet à la suivante ses lumières, pour amener enfin dans notre espèce les germes naturels jusqu'au degré de développement pleinement conforme à ses desseins. »¹ Il s'ensuit que les peuples enfants existent et que leur évolution vers le plein développement de l'humanité est encore à faire, tout comme la maturation de l'enfant est à accomplir par l'éducation. D'où l'infériorité logique des générations antérieures sur les générations ultérieures

Et Kant, suite la lecture critique qu'il fait de Herder, de conclure que « la destinée du genre humain considérée dans son ensemble est une ascension continue », même si la réalisation totale du potentiel de l'humanité est une idée pure, un but idéal.² On apprécie ici son refus de simplifier la diversité humaine en la plaçant soit sur des voies biologiques originellement séparées, comme le fait le discours raciste, soit dans une hiérarchie exagérément favorable aux Blancs. Il insiste au contraire sur l'existence d'une « souche primitive unique », à partir de laquelle chaque groupe humain aurait dérivé pour chercher le développement qui convient le mieux au milieu dans lequel il s'est trouvé. On voit que

¹ Kant : Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique, Deuxième proposition

² Kant : Opuscules sur l'histoire ; compte-rendu de l'ouvrage de Herder ; VIII, 65

l'anthropologie historique kantienne s'écarte bien des discours schématiques sur les peuples enfants.¹

Par contre, l'un des meilleurs exemples sans doute d'une application du parallélisme entre l'ontogenèse et la phylogenèse est la théorie des « trois âges » ou des « trois états » chez Auguste Comte; dans l'œuvre du fondateur du positivisme, on peut observer clairement cette insertion de l'image logicisée de l'enfance dans une suite d'époques et d'états au déroulement mécanique et nécessaire. En effet Comte postule que **« chacune de nos conceptions principales, chaque branche de nos connaissances, passe successivement par trois états théoriques différents : l'état théologique, ou fictif ; l'état métaphysique, ou abstrait ; l'état scientifique, ou positif. »** C'est bien ici une description logicisée de l'évolution épistémologique de l'humanité qui est proposée, description dans laquelle les débuts sont comparés à l'enfance. *L'enfance du savoir, c'est comme le savoir de l'enfance, c'est son état « primitif ».* **« Chacun de nous, en contemplant sa propre histoire, ne se souvient-il pas qu'il a été successivement, quant à ses notions les plus importantes, théologien dans son enfance, métaphysicien dans sa jeunesse, et physicien dans sa virilité ? »**²

Ainsi le comtisme pense-t-il une schématisation historique fonctionnant comme une sorte de marxisme inversé, où l'état d'une société n'est pas déterminé par l'avancée de ses forces productives mais par le niveau de science et de conscience atteint. L'enfance de l'humanité, c'est alors cet âge théologique où l'homme explique tout en recourant à des « agents surnaturels » à l'intervention arbitraire, tout comme le fait la pensée irrationnelle et pré-scientifique du jeune enfant. Comte « prouve » d'ailleurs sa loi des trois états de deux façons : par la théorie et l'épistémologie, qui montrent la supériorité de la théorisation rationnelle sur l'expérience naïve ; par l'histoire individuelle de l'intelligence, qui reproduit dans chaque enfant cette ascension partant de l'état théologique pour progresser vers les états supérieurs.

L'état théologique, qui évoque clairement l'animisme, le fétichisme, le syncrétisme et le confusionnisme décelés par la psychologie de l'enfant chez les tout-petits, est donc **« le point de départ nécessaire de l'intelligence humaine »**. C'est à la science et à la philosophie positive qu'il appartient de dépasser cette **« enfance de l'esprit humain »**. On trouve bien ici un messianisme scientiste adossé à une représentation objectivante, dynamisante et logicisée de l'humain en général et de l'enfant en particulier.

Remarquons également que Comte, comme Kant, comme Lessing, comme Condorcet, pense une unité biologique et historique de l'humanité, celle-ci étant une famille immense qui apprend et progresse siècles après siècles, s'éloignant ainsi de son enfance spirituelle, laquelle laisse cependant des traces au sein même des sciences modernes et des esprits rationnels. D'où la nécessité d'une épuration continuelle, ou d'une vigilance intellectuelle dont Alain, en lisant Comte, s'est fait le chantre : **« Les sociologues se font des réputations à bon compte, en parlant et écrivant sur les sauvages, et sur les opinions de sauvages. Je n'irais pas si loin pour trouver des exemples de fétichisme ; nous sommes tous fétichistes dès que nous cessons de réfléchir. »** Où l'on voit que tout homme, et pas seulement les prétendus primitifs de la sociologie colonialiste et raciste de la Troisième République, pense comme un enfant dès lors qu'il s'abandonne à sa paresse intellectuelle et qu'il laisse son esprit somnoler.³

¹ voir Kant : *Opuscules sur l'histoire* ; Définition du concept de race humaine , V

² Auguste Comte : *Cours de Philosophie Positive* ; Première leçon

³ Alain : *Cent Un Propos*, XLVIII

La Troisième République, justement, propose en modèle historique une homologie entre l'évolution de l'individu et celle de l'espèce. En effet, pour les bourgeois républicains, le progrès de la Nation, d'une république à une autre, est reproduit par l'enfant. Sartre témoigne dans *Les mots* de cette opinion historiciste : la représentation de l'Histoire, chez les bourgeois radicaux, affirme le progrès des trois républiques, jusqu'à la brillante réussite de la Troisième République : « **Nous autres, jeunes Messieurs [...] nous découvrons, satisfaits, que nos progrès individuels reproduisaient ceux de la Nation. [...] Enfant public, j'adoptai en public le mythe de ma classe et de ma génération : on profite de l'acquis, on capitalise l'expérience, le présent s'enrichit de tout le passé. [...] J'avais fourré le progrès continu des bourgeois dans mon âme.** »¹ La prime enfance, c'est la première République, sans force, indécise et inconsciente d'elle-même ; les années de jeunesse, c'est la Seconde République, ardente mais vite perdue ; la maturité, c'est la Troisième République, rationnelle et en progrès perpétuel, dynamisée par les avancées de la science et de son pendant pragmatique : l'Industrie, elle-même transfusée par la Finance.

Le fait que les opinions haeckeliennes ne soient plus guère acceptées aujourd'hui dans les discours scientifiques, du moins sous leur forme la plus stricte, n'empêche pas leur persistance sous des formes diverses. Le psychologue soviétique Vygotsky lui-même a aligné ontogenèse et phylogenèse, en suggérant que les stades par lesquels la pensée et le langage de l'enfant évoluent sont les mêmes que ceux par lesquels l'humanité a évolué depuis des millénaires.² Mais cette conception presque linéaire du progrès de l'humanité et de l'évolution de l'enfant est l'objet de variantes infinies : pour certains le processus est régulier, palier après palier ; pour d'autres il passe par des crises, des révolutions, des contradictions dialectiques, des phases de déséquilibre. Le XX^e siècle a ainsi petit à petit admis l'idée du caractère *dialectique* du développement de l'humanité et de l'enfant, et ce en un double sens : dialectique car des contradictions internes, des inadéquations momentanées obligent la société et l'individu enfant à se modifier pour se re-équilibrer ; dialectique car les crises et les conflits y jouent de ce fait un rôle nécessaire et positif. On aura ici reconnu – une fois de plus – l'influence de la schématique hegelienne et de ses différentes filiations, marxistes ou non-marxistes. La force et la nécessité des crises – oedipienne, de l'adolescence – sont aujourd'hui des idées reçues dans la représentation de l'enfance et de l'adolescence, en leurs représentations objectivées, dynamisées et logiciées. Voir cet élément de définition de l'homme chez Henri Wallon : « **une unité faite de contrastes et de conflits** ».

Notons bien que cette approche dynamisée a pu poser quelques problèmes idéologiques à certains, particulièrement en des périodes de changements sociaux comme par exemple la Révolution Française. En effet, si l'histoire de l'humanité est une progression nous faisant quitter l'enfance, alors l'homme nouveau produit par le changement de régime ou d'époque est nécessairement une continuation améliorée de l'homme précédent. Or, le souci de penser des ruptures d'avec un passé renié et la volonté politique d'initier quelque chose de radicalement nouveau obligent aussi les équipementiers idéologiques des mutations historiques à concevoir une nouvelle naissance, une régénération autour d'une nouvelle jeunesse. La révolution n'est-elle pas étymologiquement le mouvement qui conduit à un retour aux origines, à l'enfance, à la fondation d'une société sur de nouveaux principes ?

¹ Sartre : *Les mots*

² voir le classique de la psychologie de Vygotsky : *Pensée et Langage* ; lire aussi la présentation de Vygotsky dans *Théories du développement de l'enfant* : Murray Thomas et Claudine Michel : De Boeck 1994 ; chapitre XI

Le thème de la *régénération* vient donc compléter la vision linéaire de l'historicisme pour accorder épisodiquement une place à une nouvelle enfance, à une nouvelle jeunesse. Il est omniprésent dans les discours accompagnant la Révolution Française et les diverses factions se le disputent même ; aux républicains avancés qui veulent rompre totalement avec l'ancien régime et bâtir radicalement autre chose pour régénérer la société, les monarchistes répondent que la régénération de la monarchie est possible grâce à des réformes libérales. Pour les uns, régénérer, c'est *faire naître un nouvel enfant politique* : la République ; pour les autres, régénérer c'est garder le régime existant mais lui appliquer une cure de jouvence politico-sociale. L'on voit que les réformistes s'en tiennent à une idée historiciste assez simplement linéaire, alors que les Révolutionnaires les plus avancés la complètent par la conception d'une crise fondamentale, d'une *seconde naissance*, devant accoucher d'un homme nouveau, enfant prodige de la Révolution. A cet homme nouveau s'attacheraient alors un nouveau calendrier, de nouvelles fêtes, une école et une éducation nouvelles.

Condorcet lui-même, pourtant plus enclin aux réformes progressives qu'à la politique de la table rase révolutionnaire, se laisse gagner par cette image enthousiasmante d'une naissance coupant l'histoire en deux : « **Un heureux événement a tout à coup ouvert une carrière immense aux espérances du genre humain ; un seul instant a mis un siècle de distance entre l'homme du jour et celui du lendemain.** »¹ Mirabeau de son côté lève en partie la contradiction entre les deux options régénératives en voyant la seconde naissance comme une *résurrection* : « **Vous avez soufflé sur les restes qui paraissaient inanimés. Tout à coup une constitution s'organise, déjà ses ressorts déploient une force active. Le cadavre qu'a touché la liberté se lève et reçoit une vie nouvelle.** » La seconde naissance est ici un prodige, un miracle de la liberté, la résurrection de la vigueur enfantine que l'on croyait disparue sous les poussières de l'Ancien Régime. C'est en tous cas une aurore nouvelle, que l'éducation doit accompagner pour *faire naître* chez les enfants l'amour de la liberté et des vertus nouvelles.²

Nous touchons ici aux ambiguïtés du discours sur *l'homme nouveau*, qui est tout aussi bien libérateur que totalitaire. Réformer l'homme ou le former à nouveau, telle est l'alternative dans laquelle l'image dynamique de l'enfance s'inscrit. Quoi qu'il en soit, avec Thermidor, c'est *l'avortement*, le retour de l'Histoire sur un itinéraire plus évolutif que révolutif...

En conclusion de ce regard sur l'aspect dynamique de *l'enfance-objet*, nous avons pu remarquer une double tendance :

- la réduction de l'histoire de *l'enfant-objet* à un cursus logicisé, de structure à dominante endogène ou exogène, dans le plus simple des cas gouverné par de seuls éléments matériels déterminés, comme dans la conception accordant un rôle hégémonique à la croissance.
- l'assimilation fréquente de l'histoire et de l'évolution de l'humanité au développement de l'individu enfant, ce qui au passage fonde une mythologie du progrès et, épisodiquement, une dévalorisation des *peuples-enfants*.

¹ Condorcet : *Cinq mémoires sur l'instruction publique* ; Cinquième Mémoire

² voir le *Dictionnaire critique de la Révolution Française*, sous la direction de François Furet et Mona Ozouf ; article *Régénération*, rédigé par Mona Ozouf ; Flammarion 1988 p. 821-831

3) L'aube de l'existence : naissance et influences

Une fois posées ces remarques, nous pouvons continuer à analyser les différents paramètres de *l'enfant-objet*, tels que la pédologie les décrit, en commençant par la réflexion sur l'origine : comment est considéré l'état initial de l'individu humain ? Cette investigation correspond d'ailleurs bien à une autre étymologie du concept de *pédologie* : *l'étude des sols*. La pédologie, utilisée depuis le début de cette étude au sens d'*étude de l'enfant*, est en tous cas pour un aspect essentiel une recherche de la nature du sol sur lequel se construit le développement de l'enfant. C'est *une géologie de l'humanité*.

Cette *géologie* - axée sur un modèle d'autostructuration - se complète fréquemment d'une *psychodynamique* plus axée sur un modèle d'hétérostructuration ; deux représentations déterministes conjuguent alors leurs efforts pour logiciser l'enfance, pour l'enfermer dans le double faisceau d'un déterminisme endogène (la *naissance*) et exogène (les *influences* du milieu). La question centrale est ici de savoir ce qui détermine l'enfant.

La réflexion sur la naissance est en premier lieu un point fondamental dans cette vision de l'enfance, puisque bien des conceptions postulent que le *destin* de l'enfant est joué dès ses premiers instants. Ainsi en est-il de pratiques culturelles qui sacrifient certains nouveau-nés en considérant que leur aspect, dès les premiers instants, est suffisamment inquiétant pour que le droit de vivre ne leur soit pas accordé. Dans son ouvrage sur le sourire du nouveau-né, Bernard This cite des exemples de sacrifices infanticides, destinés à conjurer le sort provoqué ou évoqué par certaines naissances effectuées dans des circonstances jugées négatives. Au Kenya, assez longtemps, l'enfant né les pieds en avant a été vu comme porteur de futures calamités ; il était par conséquent rapidement étouffé. « **Si on le laissait vivre, la sécheresse s'installerait dans le pays, les récoltes seraient détruites, le bétail périrait, toutes sortes de calamités se produiraient.** »¹ Attitude similaire dans le bas Niger, où l'accouchement pieds en avant est dit pieds-mauvais (« *nkporo-oko* »).

Si l'on revient en Occident antique, que l'on songe aux remarques de Pline sur la perception à Rome de la présentation par les pieds ; un enfant ainsi accouché est dit *agrippa* (*aeger partus* signifie *né péniblement*) et est considéré comme porteur possible de défauts. Pline parle ainsi de Néron : « **Il n'est pas naturel qu'un enfant vienne au jour les pieds les premiers. [...] Agrippine, mère de Néron, que nous avons vu empereur et qui fut pendant tout son règne l'ennemi du genre humain, a écrit que ce prince naquit aussi les pieds les premiers. Il est dans l'ordre de la nature qu'on entre dans le monde par la tête et qu'on en sorte par les pieds.** »² Songeons, selon cette croyance en l'effet néfaste d'une présentation par les pieds, à la double malédiction subie par Néron, dont la mère elle-même - son nom l'atteste - avait déjà connu une naissance *anormale* !

On relève également des pratiques infanticides à Sparte, où un enfant mal conformé est condamné à mourir sur le Taygète (un des monts entourant les plateaux d'Arcadie) ou jeté dans un gouffre. Et l'on pourrait multiplier les exemples de croyance en l'aspect crucial de la naissance et de ses circonstances.

Mais c'est avant même d'être examiné à la lueur de ces thèmes à consonance pré-obstétrique que l'embryon et le fœtus sont soumis à des croyances vivaces, innervées par une logique de description de *l'enfant-objet*. Dans le domaine médiéval chrétien, par

¹ Nicole Belmont : *Les Signes de la Naissance*, Plon 1971 p. 148

² cité par Bernard This in *Naître et sourire*, Flammarion 1983 p. 252

exemple, si les relations sexuelles sont proscrites pendant la grossesse, ce n'est pas seulement pour des raisons liées à la dangerosité physique supposée de telles activités. Le fœtus, parce qu'il n'est pas encore baptisé, est vu dans l'optique d'une inquiétante étrangeté ; tout sacrilège doit être évité. L'enfant naîtrait mal formé ou pire, créature du Diable... Même tabou concernant les rapports sexuels avec une femme pendant la période des règles : Saint Thomas et Saint Jérôme, pour ne citer qu'eux, les interdisent en menaçant l'enfant ainsi conçu de malformations. **« Pendant les règles, les hommes doivent s'abstenir des femmes parce que seront conçus des enfants privés de membres, des aveugles, des boiteux... »**¹

Plus généralement, c'est pour éviter des maux - soit pour l'enfant, soit pour le groupe social - que tant de peuples à tant d'époques ont donné à la sexualité de la femme enceinte un statut particulier d'interdit. Le postulat central de ces croyances affirme en effet que dès la naissance, et même avant, certains événements peuvent être très néfastes et transformer ce qui est un don divin - la vie - en un fléau maléfique. Comme le rappelle Roger Caillois dans ses travaux sur le sens du sacré, la *sainteté* et la *souillure* sont très souvent des catégories voisines l'une de l'autre : ainsi la femme enceinte, porteuse du don divin de la vie, est simultanément grosse d'une malédiction potentielle ; elle doit alors se soumettre à certains rites et observer certains interdits. La bipolarité du sacré et la dialectique unissant les deux pôles du *pur* et de l'*impur* transforment donc en un destin ce qui après tout n'est qu'une circonstance de la vie, preuve s'il en est besoin que le sacré est une valeur que nous attribuons et non une réalité préétablie.

L'Eglise, là où elle en a eu le pouvoir, a donc codifié le coût ; en premier lieu, la seule justification de celui-ci est la procréation, comme l'atteste par exemple Saint Augustin : **« mettre au monde des enfants est la raison première, naturelle et légitime du mariage. »** Même discours chez Saint Thomas : **« Le but visé par la nature dans le mariage consiste dans la propagation de l'espèce au moyen de la procréation. »** Corollaire fréquent dans les mentalités : les enfants de la concupiscence, de l'adultère et du péché sont d'entrée voués à la monstruosité. L'adultère, qui est réputé corrompre la semence, est au premier rang des coupables lorsqu'un enfant naît mal formé. De toute façon, pour Saint Thomas, toute émission de sperme ne permettant pas la fécondation est un péché grave.²

Autre prescriptions concernant l'acte d'amour : un seul orifice et une seule position sont autorisés, rien ne devant aller « contre-nature ». Pour Albert le Grand, pour Saint Thomas, cela va de soi, seule la position du missionnaire est acceptable. Il faut engendrer « naturellement », c'est-à-dire selon la volonté créatrice divine, sinon l'enfant à venir sera « raté ». Quant aux rapports sexuels pendant la période des règles, l'*Ancien Testament* allait jusqu'à les punir de mort, car ils avaient la réputation d'engendrer des enfants monstrueux. Plus tard, Ambroise Paré lui-même reprit la même vision : **« Les femmes souillées de sang menstruel engendreront des monstres. »**

C'est que, dans un domaine plus profane, le discours pré-scientifique lui-même est riche en précautions, conseils et pratiques pour protéger le fœtus de dommages et de menaces possibles. Qui de nous n'a entendu cet hallucinant avis adressé à la femme enceinte : **« Ne tricote pas, sinon le bébé naîtra avec le cordon enroulé autour du cou ! »**... Croiser les jambes est également réputé pour tordre le cou de l'enfant ou pour nouer le cordon autour de lui. Considérons sur un même sujet les idées reçues sur les *envies* et les traces rouges

¹ texte attribué à Saint Jérôme, cité par Drua Candilis-Huisman in *Naître, et après ?*, Gallimard 1997 p. 22

² entre autres références, on lira sur ce thème l'ouvrage de Sylvie Laurent *Naître au Moyen Âge (XII^e-XV^e siècles)* ; Le Léopard d'Or, 1989

sur la peau qui peuvent résulter de leur non-satisfaction... Heureusement il est des opinions plus utiles, telle celle qui recommande d'éviter les efforts brusques ou les travaux pénibles, voire les contrariétés. Tout un pan du discours des pédiatres reprend d'ailleurs à son compte ces avis pleins de bon sens, en vantant les mérites de la marche, du repos et d'une alimentation saine, en dénonçant à l'heure actuelle les dangers des trajets automobiles répétés ou de la station debout prolongée.

La tératologie médiévale, en Occident, est par ailleurs fertile en créatures monstrueuses dont les malformations sont attribuées à un sacrilège, à une mauvaise observation des rites de la grossesse, à une punition divine ou à une intervention maléfique. Le nouveau-né marqué par une anomalie subit donc les conséquences d'événements qui le dépassent mais qui pèseront lourdement sur son existence, au point que l'on peut dire que l'origine de ses défauts, ou de ses qualités exceptionnelles dans certains cas, est à rechercher dans un destin pré-établi. Les croyances entourant le fait assez exceptionnel d'être *né coiffé*, c'est-à-dire la tête encore en partie couverte de membranes amniotiques, expriment la même attitude et la même foi aveugle en certains éléments que l'on juge déterminants pour l'avenir de l'enfant. La coiffe est en effet considérée comme un signe évident de chance, comme une bénédiction qui promet au nouveau-né une existence heureuse et le secours de la Providence. Nicole Belmont (dans *Les Signes de la Naissance*) et Bernard This (dans *Naître... et sourire*) ont décrit plusieurs contes exprimant cette croyance en l'aspect bénéfique de la coiffure amniotique. La lecture de l'un d'entre eux, recueilli par les frères Grimm, est suffisamment éloquente pour que nous le citions ici :

« Il y avait une fois une pauvre femme qui avait mis au monde un beau petit garçon ; et comme il était né coiffé, on lui avait prédit qu'il épouserait la fille du roi quand il aurait atteint sa quatorzième année. Il arriva que, peu après, dans le village, le roi vint à passer sans être reconnu ni se faire reconnaître. Et comme l'étranger demandait aux gens ce qu'il y avait de nouveau chez eux, on lui répondit : « Il y a un enfant qui est né coiffé ces jours derniers, et vous savez que tout réussit à ceux qui naissent avec ce présage de constant bonheur. On a prédit à celui-là qu'il aurait la fille du roi pour épouse dès l'âge de quatorze ans. » Irrité, le roi, qui ne voulait pas d'un tel gendre, voulut se faire confier l'enfant pour le faire disparaître. Il affirma qu'il voulait l'élever, mais en réalité, il le plaça dans une petite boîte et le jeta dans la rivière. Mais la boîte flotta, emportée par le courant jusqu'à ce qu'elle soit arrêtée par l'écluse d'un moulin. L'enfant fut alors adopté par les meuniers. A l'âge de quatorze ans, ayant déjoué toutes les embûches dressées devant lui, il put accomplir son destin, épousant la fille du roi et devenant immensément riche. »¹

Remarquons dans ce conte la présence du mot *destin*, qui confirme la force de cette approche fataliste de l'enfance et, au-delà, de l'existence dans son entier. Notons aussi que le très célèbre *Petit Chaperon Rouge* (*l'enfant-coiffé* par excellence) illustre la même idée, en la renforçant par l'exemplarité d'une seconde naissance : tiré du ventre du loup, l'enfant miraculeux ne démontre-t-il pas grâce à cette résurrection le don de chance insolente dont il bénéficie ?

D'autres superstitions sont reliées aux circonstances particulières de la naissance : pendant un orage, la nuit de Noël, etc... Sur un ton plaisant, il est souvent possible d'entendre des commentaires sur la paresse future d'un enfant né pendant des vacances ou sur la voracité supposée de celui qui vit le jour à l'heure du repas. Que d'exemples pourrions-nous citer pour illustrer ce discours *fataliste* sur les origines ? *L'origine de la chance serait ainsi*

¹ cité par Bernard This in *Naître... et sourire*, Flammarion 1983 p. 189

inscrite dans la chance de l'origine ; inversement l'origine du malheur serait contenue dans le malheur de l'origine.

Autre façon de le dire : en corollaire de la représentation de *l'enfant-objet*, la naissance donne l'essence tout entière, la *nessence*. De multiples contes expriment cette croyance en la destinée implacable de la *nessence* : la figure des fées penchées sur le berceau, comme dans *La Belle au Bois Dormant*, est un exemple très célèbre. Dans le même ordre d'idées, les parrains et marraines se voient parfois attribuer de forts pouvoirs inauguraux : « **Des sept qualités du nouveau-né, une vient toujours du parrain.** » dit un proverbe berrichon. En généralisant, l'on peut dire sans peine qu'autour de l'enfant s'organise toute une théorie du parrainage, destinée à déterminer les éléments bénéfiques ou maléfiques qui se penchent sur son berceau pour déterminer sa destinée. A ce thème se relie les motifs du « bon sang » (qui ne saurait mentir), de la « bonne graine » et autres *nessences* implacables.

Une grande méfiance entoure de même le choix du partenaire pour la procréation : Plutarque met en garde contre les « **courtisanes** » et les « **concubines** », car « **une descendance [...] est durant toute sa vie ineffaçablement accompagnée par l'opprobre d'une origine douteuse.** » Il est vrai qu'ici le poète craint autant le poids d'une renommée entachée d'opprobre que les conséquences biologiques supposées de l'union avec une femme de mauvaise vie.¹ Constatation similaire chez Euripide : « **Quand une famille est fondée sur une base mal assise, les enfants qui en proviennent doivent s'attendre au malheur.** »²

Plutarque, pour revenir à son traité d'éducation, manifeste aussi une inquiétude face aux effets de l'ivresse des partenaires : « **Quand on approche sa femme pour procréer, il convient ou de n'avoir pas bu du tout ou du moins d'avoir bu modérément au moment de cette union. Car ils sont d'habitude portés au vin et à l'ivrognerie, ceux que leurs pères ont entrepris d'engendrer en état d'ébriété.** »³ Qu'on se le dise...

La première tétée est également considérée comme déterminante : elle doit révéler la nature de l'enfant. En vertu de la bipolarité de l'univers du sacré, on raconte ainsi, dans le christianisme, que certains saints, « **dès le berceau, refusèrent le sein gauche [côté impur] de leur mère** »⁴. A contrario, entamer la tétée par le sein droit (côté pur) semble avoir été à certaines époques une précaution élémentaire pour protéger le nourrisson de bien des dangers. Nous pourrions d'ailleurs continuer à énumérer d'autres manifestations de cette attitude naïve qui accole un destin, un caractère, un défaut ou une qualité à un nouveau-né à partir d'un simple détail : son premier cri, les circonstances de sa naissance, les événements contemporains de sa naissance, le premier regard qu'il jette sur telle ou telle chose, son prénom, etc... Toutes ces considérations ne feraient que renforcer la prise en compte de cet intérêt fataliste pour les *origines*.

Nous parlons de naïveté, mais l'impact de cette naïveté peut toutefois être efficace ; en effet, si l'on peut raisonnablement penser que le « choix » du sein pour entamer la tétée (droit ou gauche) est vraiment sans importance pour le devenir de l'enfant, ce que l'entourage croit de ce choix, ce que ses croyances induisent par la suite en comportements ne saurait rester sans influence sur l'existence de l'enfant : la malédiction des origines n'est une malédiction que parce qu'elle est socialement définie et « stigmatise » le malheur des

¹ Plutarque : *De l'éducation des enfants*, § 2 (rappelons que ce traité est peut-être apocryphe)

² Euripide : *Heraklès*, 1261

³ Plutarque : *De l'éducation des enfants*, § 3

⁴ Roger Caillois : *L'homme et le sacré* ; Gallimard 1950 p. 56

origines est créé par le regard du groupe social – et il est cruellement efficace dans bien des cas. L'on retrouve ici la prégnance et l'efficacité des représentations collectives, qui rendent « vraies » leurs propres conceptions du monde, par le simple fait de leur adoption par le grand nombre. Elles parviennent ainsi à s'inscrire dans le corps, le comportement, l'existence des individus, qui finissent par vérifier les prédictions, par jouer assez fidèlement le personnage dont la *doxa* les a dotés. Ils deviennent ce qu'on croit qu'ils sont !

Nous n'oublierons pas dans ce relevé le cas de l'approche astrologique du Cosmos. Si la grossesse et l'accouchement ont toujours été des sujets de fantasmes pour les adultes, spécifiquement les adultes mâles, l'astrologie a « bricolé » des discours et des images fonctionnant comme des savoirs sur *l'enfant-objet*. Que ne fait-on pas dire aux signes zodiacaux ! Bien qu'extérieur à la pédologie scientifique, ce type de discours sur les origines a parfois des prétentions – évidemment intenable – à la rationalité de type scientifique ; par exemple lorsqu'il se livre au petit jeu des suppositions déterministes sur l'influence des astres (l'enfant verseau sera ceci, l'enfant gémeaux sera cela...) ou de l'hérédité. C'est en ce dernier domaine que les mots sur l'enfance sont les plus liberticides, car ils expriment que dès la naissance tout est joué.

Autre spéculation sur la *naissance* : la phrénologie, fondée par Frantz-Joseph Gall il y a deux siècles. Cette discipline, qui nous a laissé l'image de la « bosse des mathématiques », par exemple, proposait de tracer un lien logique entre la forme du crâne d'un individu et ses fonctions mentales, voire sa structure affective.

Quant à la caractérologie et autres « sciences » des tempéraments types, elles existent au moins depuis Hippocrate et tentent de classifier les *naissances* en termes de caractères innés. La caractérologie, nous dit un de ses fervents adeptes, « **explique chaque caractère type comme la résultante d'un groupe déterminé de facteurs ayant chacun une force déterminée.** »¹ Toute personnalité pourrait alors être comprise comme inscrite dans un caractère type, que ce caractère soit inné ou acquis par une psychogenèse déterministe. La personne serait comme enfermée dans sa *naissance* caractérielle ou dans les produits de sa psychogenèse...

Toutefois, gardons-nous de nous moquer trop bruyamment de ces discours parfois très irrationnels. S'ils n'ont pas l'assentiment de la raison scientifique, ils ont *leurs* raisons. De plus, la marche en avant de la science n'élève rien à leur présence ; ils ne disparaissent pas mais se modifient en suivant le discours officiel de la science, qu'ils s'approprient et adaptent à leur façon. Par exemple, la récente recherche fortement médiatisée de la carte complète du génome humain, ainsi que les avancées spectaculaires du génie génétique, nourrissent elles aussi les logiques de description de l'enfant-objet : « *et si tout était déjà présent dans les gènes ?* » se demande la *doxa*... Et si les gènes décidaient souverainement non seulement de notre constitution physique et de nos maladies, mais aussi de notre caractère, de nos goûts, de nos vices ? Tout se passe en effet comme si les croyances naïves en la fatalité des étoiles ou en celle des bosses du crâne survivaient au détour des investigations scientifiques les plus rationalisées. On pressent l'abîme qui ne cesse de s'ouvrir sous les pas de la liberté humaine...

Plus anciennement, les spéculations de Zola sont aussi une excellente illustration d'une attitude focalisée sur le problème des origines et des influences, d'une réflexion assimilant naissance et essence – le néologisme *naissance* décrit assez bien cette idée déterministe. En

¹ Louis Millet : *Introduction à la caractérologie* ; p. 0

effet, le *naturalisme* de Zola demande qu'on lui accorde l'existence d'une gamme variée de natures individuelles, que le *roman expérimental* doit faire vivre pour nous. « **Le roman expérimental est une conséquence de l'évolution scientifique du siècle ; il continue et complète la physiologie.** »¹

Il est cependant bien évident que Zola fait également jouer pour moitié les déterminismes sociaux, puisque l'on peut naître prolétaire ou bourgeois, et que l'on a ensuite peu de chances de faire mentir cette filiation : « Il [le roman expérimental] **substitue à l'étude de l'homme abstrait, de l'homme métaphysique, l'étude de l'homme naturel, soumis aux lois physico-chimiques et déterminé par les influences du milieu ; il est en un mot la littérature de notre âge scientifique.** » Autant dire que pour l'auteur des *Rougon-Macquart*, le double déterminisme des causes biologiques (l'hérédité) et sociales (les classes) fait peser sur tout sujet nouvellement né une fatalité assez prononcée.

Loin du roman romantique, expression de subjectivités exacerbées, *L'histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire* – somme monumentale s'il en est – fait la part belle à la description naturaliste de trajectoires individuelles presque dessinées par avance par la *naissance*, au sens physiologique et social du terme. C'est éminemment un *roman d'objets*, alors que le roman romantique est un *roman de sujets*. Et idemment rien n'est simple dans les existences décrites par Zola, la vie individuelle comporte bien des paramètres et rencontre maints aléas liés aux circonstances historiques : c'est ce qui fait le roman. Toutefois l'ascendance génétique et la fortune sont des déterminants si pondéreux que le nouveau-né ne sortira guère du domaine qu'ils limitent implacablement. Les tribulations d'Etienne Lantier, fils de Gervaise et personnage en vue du roman *Germinal*, ne démentent pas cette approche reposant sur une tentative pour *objectiver* l'enfant et l'adulte qu'il sera.

Zola n'est-il pas d'ailleurs celui qui attend et espère que des *germinations* futures accoucheront d'un monde et d'individus meilleurs ? La scène finale de *Germinal* exprime clairement cette idée, car on y trouve plusieurs évocations de la jeunesse espérée et espérante : « **cette matinée de jeunesse** », « **les jeunes arbres** », « **la terre qui enfantait** », « **le flanc nourricier** », « **le bruit des germes s'épandait en un grand baiser** », le tout en quelques lignes. Quant à la dernière phrase, elle appuie fortement l'idée que seule une naissance nouvelle pourra *déterminer* un avenir meilleur : **Des hommes poussaient, une armée noire, vengeresse, qui germait lentement dans les sillons, grandissant pour les récoltes du siècle futur, et dont la germination allait faire bientôt éclater la terre.** »²

A partir de la tragédie des mineurs en grève (écrite en 1885), on retrouve cette même idée d'une *re-naissance* salvatrice, dans d'autres œuvres, comme si Zola avait saisi là son thème majeur, ou du moins celui qui lui permet d'envisager autre chose que le monde souvent noir dans lequel se meuvent les Rougon-Macquart. Voir dans *La terre* la présence du cycle végétal, qui poursuit sa route et permet la germination malgré les désastres humains. De même, le dernier roman du groupe des *Rougon-Macquart* s'achève sur une maternité, promesse de régénération, signe de l'espoir en de nouvelles germinations qui modifieront enfin ce qui doit l'être ; c'est la grossesse de Clotilde dans *Le docteur Pascal*. Les enfants sont des victimes de leur *naissance*, mais ils sont aussi des *espérances*, tel est peut-être le dernier mot de Zola.

¹ Emile Zola : *Le Roman expérimental* : § II, *Œuvres Complètes* tome X : Cercle du Livre Frézien, 1968 p 1186

² Emile Zola : *Germinal*

En ajoutant des déterminismes sociaux aux éléments natifs, Zola s'inscrit en tous cas dans la lignée de ceux qui ont compliqué le débat sur l'objectivation de l'enfant. En effet, au-delà des thèses réductionnistes qui définissent l'enfant par le fatalisme de sa *nessence*, des thèses plus complexes font plutôt la part belle aux *influences* exercées mécaniquement sur lui par son milieu, via des actions et des interactions déterminées. Par conséquent, quand il s'agit de bâtir la logique de l'enfance, parfois l'on appuie sur la *nessence* (thèses de l'autostructuration nécessaire de l'enfant), parfois sur le rôle majeur du milieu (thèses de l'hétérostructuration nécessaire), mais toujours en un sens fataliste, selon une mécanique qui broie l'essentiel de la liberté humaine. Seules ces logiques ancrées dans une représentation de l'enfant comme un *sujet* peuvent rompre avec ce mécanisme, avec cette tentation prophétique, pour penser des interactions ménageant un espace pour l'action du sujet sur lui-même et pour le jeu relationnel inhérent à l'aventure humaine. La notion libératrice d'*aventure* vient alors compléter celles, plus déterministes, de *nature* et de *culture*, pour cerner au plus près ce qui persiste à s'échapper : la liberté de la personne humaine.

L'on peut prendre un exemple de cette réflexion adulte sur le déterminisme censé s'exercer de façon précoce et implacable sur *l'enfant-objet* : le cas des enfants en échec scolaire. Dans l'histoire de l'École en France, on relève trois séries – trois générations peut-on dire – d'explications :

- la première série d'explications *biologise* (*psychobiologise*) les causes du *mal-appris* : si l'enfant n'apprend pas, c'est parce qu'il est initialement et irréparablement « *bête* ». Voir cette magnifique « perle » chez Hadfield : « **L'intelligence est une qualité innée. Nous en avons ou nous n'en avons pas. Nous en avons peu, comme le débile mental, ou beaucoup, comme le futur agrégé.** »¹ L'institution scolaire a donc d'emblée rejeté les torts sur la *nessence* de l'enfant, l'affligeant d'un étiquetage aux prétentions objectives, dont les critères ont pu être soit la psychométrie (avec l'exemple caricatural du QI ou de l'échelle métrique à 11 niveaux dans le test historique de Binet-Simon) soit un bilan psychologique passant par divers tests. Que ces tests psychologiques, encore fréquemment pratiqués dans les structures d'aide aux enfants en difficulté d'apprentissage, tels les RASED² à l'école publique, soient utiles pour repérer les difficultés de l'enfant, c'est un fait. Mais il est tout aussi évident qu'il faille se garder d'en faire une interprétation nativiste, par laquelle l'intelligence de l'enfant serait dès sa naissance enfermée dans des données innées brutes. Ou alors il faut ôter au sens tout sens au concept d'éducation et accepter que l'existence se joue de façon irréversible avant même l'aube de l'existence. On trouvera quelques lignes plus bas une réfutation de cette thèse, à partir de l'exemple du *handicap*.

- la seconde série d'explications *sociologise* les causes du *mal-appris* : l'écart entre certains enfants et la norme d'excellence scolaire est pour l'essentiel déterminé par l'écart socioculturel entre les classes sociales. L'École, nous dit la sociologie critique, dont en France Pierre Bourdieu est un représentant emblématique, *reproduit* les inégalités sociales, tout en les légitimant, en les camouflant en une réussite scolaire prétendument due à des efforts ou à une intelligence native.³ Cette approche s'inscrit évidemment dans la lignée du logos marxiste. L'École, analyse Althusser, est tout bonnement un « **appareil idéologique**

¹ J. A. Hadfield : *L'enfance et l'adolescence* : Payot 1966 : 24-25

² *Réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté*, structures dans laquelle travaillent des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés et des psychologues scolaires, pour l'essentiel

³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : *La Reproduction* : Editions de Minuit, 1970

d'Etat » qui diffuse le discours de la classe dominante, prépare la reconduction des rapports de domination et d'exploitation, tout en provoquant chez les rejetons des classes dominées l'intériorisation des principes de leur infériorité. ¹ Ce qui construit l'enfant, ce n'est pas son intelligence native, mais l'impact de son milieu socio-économique, impact que l'École transforme en hiérarchie. On perçoit ici la *tentation prophétique* d'une certaine conception de la sociologie, tentation qui il est vrai s'appuie solidement sur d'incontournables données empiriques, faisant apparaître la persistance têtue d'une correspondance statistique entre le milieu social de la famille (la catégorie socioprofessionnelle des parents) et le cursus scolaire de l'enfant. Bien que les théories du *handicap socioculturel* aient évolué vers plus de finesse et de complexité, entre autres par l'introduction de la notion de *conflit culturel* entre les classes populaires et le discours scolaire construit par et pour les classes moyenne et aisée, bien que des notions culturelles aient été prises en compte, ainsi que des facteurs culturels internes à l'École, la sociologisation des causes de l'échec scolaire n'échappe pas toujours au fatalisme des influences : la destinée sociale remplace ou redouble la destinée psychobiologique pour décrire le cursus de l'enfant. Tout un faisceau de facteurs sociaux déterminent alors *l'enfant-objet*.

- la troisième série d'explications *familiarise* la notion d'échec scolaire, en faisant apparaître le poids déterminant de la culture familiale, qui peut-être francophone ou non francophone, ouverte à la culture scolaire ou non, stimulante sur un plan éducatif ou au contraire appauvrissante, partenaire positif de l'École ou adversaire de fait. L'échec de l'enfant est alors rejeté sur sa famille, qui ne parle pas bien le français, ou qui vit de façon anarchique, ou qui ne sait pas éduquer son enfant, ou qui lui fait subir des traumatismes psychologiques et des carences éducatives et affectives, ou qui a un mauvais rapport à l'École, etc... Dans cette vision des choses, les familles populaires sont fréquemment pensées comme étant à la fois victimes et coupables : victimes d'un déterminisme social injuste, de l'aliénation par la culture de masse capitaliste ; mais coupables de ne pas savoir ou de ne pas vouloir éduquer et aider leurs enfants dans leur scolarité. ² Le cas des enfants de migrants est flagrant de cette troisième tendance : pour eux, « **l'échec scolaire est culturalisé, après avoir été psychologisé ou sociologisé** » remarque Martine Abdallah-Preteille en analysant l'accueil fait par l'École aux populations d'origine étrangère. ³ La « crise » de la famille, qui se décompose et se recompose au gré des changements dans les comportements post-modernes, est également très sollicitée pour expliquer les souffrances scolaires des enfants, dont on dit que les causes de leur *mal-appris* sont à chercher du côté de la démission et de l'absence des adultes de référence. Ce sont alors les éléments familiaux qui pèsent mécaniquement sur les *enfants-objets*.

L'on voit que chacun analyse à sa façon le jeu déterministe censé s'exercer sur *l'enfant-objet* : s'il est en échec scolaire, c'est soit parce qu'il est bête (explication n°1), soit parce qu'il est pauvre (explication n°2), soit parce qu'il est dans une « mauvaise » famille (explication n°3). Evidemment, ces causalités se recourent et se complètent : c'est ce qui fait la prétendue variété des logiques d'objectivation de l'enfant. L'explication raciste, par exemple, peut utiliser un mélange à dosage variable de chacune des trois séries précitées, accusant pêle-mêle l'incapacité génétique des Africains à appréhender les mathématiques,

¹ Louis Althusser : *Positions* ; Editions sociales p. 67 et suivantes

² Sur ce sujet, on pourra consulter *École, familles, le malentendu* : ouvrage collectif sous la direction de François Dubet ; Editions Textuel, 1997

³ Martine Abdallah-Preteille : *Quelle école pour quelle intégration ?* ; chapitre II *Pluralité culturelle et altérité : de nouveaux enjeux pour l'école* ; Hachette, 1992

ou la pauvreté générale de leur capital socioculturel, ou encore leurs modes de vie peu conformes aux enjeux scolaires.

Seule une approche très objectivante de l'enfant peut se rallier à ces séries déterministes mêlant l'autostructuration et l'hétérostructuration déterministes ; les explications actuellement les plus performantes ont donc intégré une nouvelle conception de l'enfance – *l'enfant-sujet*, que nous étudierons au chapitre suivant – en expliquant ses difficultés scolaires par le jeu croisé d'une multitude de micro-paramètres dans lesquels l'apprenant est lui-même présent par sa motivation, son désir, ses projets. Ce sont alors des facteurs *relationnels* qui s'avèrent actifs, car, si l'on *agit* sur les objets, on se *relie* aux sujets ; l'échec ou la réussite scolaires sont donc des résultantes évolutives de multiples effets : les effets affectifs, l'effet-groupe, l'effet-enseignant, l'effet-établissement, la structure de l'Ecole, la position dans la fratrie, la diplomation et la disponibilité des proches, toute une galaxie d'éléments pédagogiques, la bonne appropriation par l'élève de son expérience scolaire, la compréhension par l'individu de son « *métier d'élève* », etc...¹

Par ces représentations plus axées sur le noyau de *l'enfant-sujet*, par le jeu de ses nombreuses microsociologies, on voit se dessiner pour l'individu enfant une histoire moins linéaire, moins mécanique, moins simplifiée, plus ouverte à sa liberté, à sa capacité à faire mentir le déterminisme en entrant dans des relations libératrices – relations à l'autre, à lui-même, à ses projets, au savoir, à l'Ecole. Comme le dit Bernard Charlot... s'agit de réfuter le mécanisme des influences : « **L'influence ne s'exerce pas d'un être actif sur un être passif, elle est construite à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé, elle n'est pas action sur mais relation entre.** »²

Si l'on rapporte ces très rapides analyses du cas de l'enfant en échec scolaire aux trois dimensions initiales de l'enfant-objet, de l'enfant-normalité et de l'enfant-étape, on obtient le tableau suivant :

<u>L'enfance-étape</u>	<u>L'enfance-normalité</u>	<u>L'enfance-objet</u>
Les étapes initiales sont capitales, à commencer par la <i>naissance</i> , sans oublier les événements initiaux. Une histoire normalisée est en tous cas dessinable : on sait à peu près par avance combien de chances d'entrer à l'Université possède un enfant d'ouvrier agricole (par exemple).	Est <i>normal</i> celui qui atteint au moins la moyenne, celui qui se plie aux exigences de la scolarité, qui manifeste de prétendues capacités cognitives alignées sur une échelle. Est également « normal » celui qui reproduit fidèlement par son échec les causes handicapantes de son milieu, de sa famille, de sa <i>naissance</i> , etc...	L'enfant est déterminé par certains éléments à l'action nécessaire, que ce soit du côté de la biologie, de la sociologie, de la psychologie, de la culture, de la famille, de l'Ecole, etc...

A partir des investigations objectivantes sur la *naissance* et sur les *influences*, on voit donc se construire une *géologie de l'humain*, assortie d'une sociologie de l'humain, d'une

¹ *Le métier d'élève* est un ouvrage dans lequel René La Borderie met à jour l'aspect individuel de la construction par le sujet de son propre rapport à l'apprentissage ; Hachette, 1991

² Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex : *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, chapitre I L'échec scolaire : histoire individuelle et appartenance sociale, 1992

ethnologie, d'une psychologie, d'une biologie, d'un matérialisme historique, d'une caractérologie, d'une science de l'éducation, d'une psychiatrie, et autres logiques recherchant à dresser un tableau déterministe de *l'enfant-objet*.

Si l'on en reste à l'axe des préoccupations des logiques objectivantes – la recherche de ce qui *détermine* l'enfant – de tous côtés on peut déceler des exemples de ces oscillations de la pédologie, qui hésite à définir la combinaison des facteurs de logicisation : l'inné, l'acquis, le milieu, la classe sociale, l'époque ?

Par exemple, l'étiologie des pathologies mentales est constamment polymorphe. Si l'on prend le cas de la schizophrénie chez l'enfant, les causalités mobilisées sont très variées : des données socioculturelles (changements de milieux sociaux, migrations) ; des données génétiques (recherches pour l'instant peu probantes) ; des données infectieuses et inflammatoires (le possible impact du virus de la grippe chez la femme enceinte) ; des facteurs toxiques (neuroleptiques, drogues) ; des facteurs anatomo-pathologiques (anomalies morphologiques cérébrales) ; des données psychogénétiques (décrites par la psychanalyse, avec l'exemple de la relation à la mère).¹ Là où la psychanalyse a tendance à tirer les explications du côté de la psychogenèse, la psychiatrie biologique, branche de la psychiatrie qui étudie les fondements biologiques des conduites, des états affectifs et des formes de pensée pathologiques, s'évertue au contraire à privilégier les explications et les traitements biologiques. La représentation de l'enfant associée à la première tendance est d'ailleurs moins objectivante que celle qui tente de le biologiser à outrance – et qui débouche sur la montée en force des traitements usant de médicaments psychotropes.

De toute façon, aucune de ces séries ne s'avère déterminante à elle seule ; par conséquent, nous touchons peut-être, ici comme ailleurs, aux inévitables limites des tentatives de logicisation objectivante des sujets humains. En effet, la causalité scientifique ordinaire a beau multiplier les entrées, elle trouve toujours une résistance. L'humain est ce qui résiste à la causalité stricte. Ce qui l'influence, sans le déterminer au sens le plus strict du terme, ce ne sont pas des *causes* (entraînant mécaniquement d'inévitables effets) mais des *conditions* (un ensemble factuel à l'intérieur duquel les individus déterminent en partie eux-mêmes leur conduite) ou encore une *situation*, pour reprendre la terminologie sartrienne.

Sur ce thème, Althusser a établi une distinction *causes-conditions* dans une étude consacrée à Machiavel. Il oppose le schéma classique de la causalité (cause implique mécaniquement et nécessairement effet) au schéma plus souple de la « **consécution factuelle** » entre le *si* et le *alors*. « Si » signifiant : *étant donné des conditions de fait, « c'est-à-dire cette conjonction de faits sans cause originaire »*² ; « alors » signifiant : « **ce qu'il s'en suit d'observable et de fiable aux conditions de la conjoncture** ».

Autrement dit : si les comportements et les caractéristiques de l'enfant n'apparaissent évidemment pas que par hasard (il y a bien des conditions matérielles qui permettent leur émergence), du hasard entre cependant dans leur genèse. Le poids objectif et nécessaire de la *structure factuelle* endogène et exogène ne peut jamais exclure la présence incontournable mais contingente d'*éléments aléatoires*, dont la liberté du sujet n'est pas le moindre. Une situation humaine, c'est autre chose qu'un réseau de causes aux effets mécaniques ; on ne peut la décrire avec un simple schéma mécaniste – fonctionnant a priori, de façon prédictible – mais en établissant des corrélations – a posteriori – entre la situation du sujet et la réalité de ses actes et de ses compétences.

¹ voir l'article *Schizophrénie*, in *La folie, histoire et dictionnaire*, sous la direction de Jean Thuillier ; Editions Robert Laffont, collection Bouquins, 1996, p. 725-732

² Louis Althusser : *L'avenir dure longtemps* ; fragment 2 consacré à Machiavel, Livre de Poche p. 488 et suivantes

Pour comprendre ce « résultat » qu'est l'enfant, une représentation strictement objectivante et causale est par conséquent illégitime. Pour Althusser, « **une philosophie du résultat n'est en rien une philosophie de l'effet comme fait accompli de la cause ou de l'essence préalables, mais tout au contraire une philosophie de l'aléatoire dont le résultat est l'expression factuelle, un résultat donné de conditions factuelles, données qui aurait pu être autre.** »¹ Traduisons : il est intéressant de connaître les conditions dans lesquelles l'enfant a été et est placé, mais il n'est pas entièrement explicable par ces conditions (qui ne sont pas des causes strictes), car *il aurait pu être autre... Etre sujet, c'est pouvoir être autre que ce que l'on est dans la situation qui est la sienne*. C'est être porteur de contingence.

Il s'ensuit que le processus repérable en amont de l'émergence de l'individu enfant n'est que partiellement soumis à une causalité de type mécanique. Il y a du hasard, du « jeu » ; premièrement dans la combinatoire même des différentes séries « causales » ; deuxièmement dans le comportement du sujet humain face à ce réseau. En s'attachant à comprendre les sujets, la philosophie du résultat constate, en expliquant partiellement, mais n'aurait pas pu prédire. On voit qu'en sortant d'un mécanisme rigidement déterministe, Althusser amende son marxisme et vient presque frôler des conceptualisations propres à l'existentialisme. Nous reviendrons de ce fait sur ce thème de la *situation* dans la quatrième partie, consacrée à l'*enfant-sujet*.

Dernier champ exemplaire des limites des représentations de l'*enfant-objet* : le champ du *handicap*. La conception objectivante a une très forte inclination en faveur d'une substantialisation du handicap et de l'enfant handicapé. Or le handicap ne dépend pas que de données objectives, brutes, inaccessibles à toute modification. Il n'est pas une *constante* liée à la personne, mais une *variable* que modifient les situations dans lesquelles se trouve placé l'enfant handicapé.

Le degré du handicap dépend en effet de ce que le milieu va faire des données présentes de façon précoce chez l'enfant. En ce sens, un handicap comporte bien trois dimensions, clairement affirmées dans la classification mondiale des handicaps dressée par l'Organisation Mondiale de la Santé :

- un aspect *lésionnel*, relativement objectivable, qui décrit le manque physiologique, biologique, la lésion corporelle, l'altération organique. C'est la dimension de *déficience*.
- un aspect *fonctionnel*, qui se définit par l'ensemble des incapacités fonctionnelles que l'individu subit du fait de sa lésion ou de son manque (ne pas marcher, ne pas entendre). C'est la dimension d'*incapacité*.
- un aspect *situationnel* (social, relationnel) qui se définit par le désavantage qui s'ensuit dans la société qui accueille cet individu. C'est la dimension de *désavantage*.

L'on voit que le désavantage subi par l'individu dépend beaucoup de ce que la société attend de lui et lui propose. Dans le pire des cas, l'enfant handicapé subit le pire des désavantages, puisqu'il perd la vie ; une société totalitaire telle que celle des Nazis, par exemple, pratiquait une relégation et un eugénisme maximisant le désavantage des individus handicapés. A contrario, une politique plus humaniste minimise autant que faire se peut le désavantage par des mesures de rééducation et de stimulation, par un traitement médico-social approprié, par des aménagements pratiques pour intégrer la personne

¹ Louis Althusser : *L'avenir dure longtemps* ; fragment 2 consacré à Machiavel ; Livre de Poche p. 493-494

handicapé dans la Cité. « **En matière de handicap mental, l'incapacité, dépendant des rôles sociaux, n'est pas constante, et donc difficilement mesurable.** »¹

L'enfant handicapé ne peut donc que souffrir de l'impact d'une représentation appartenant à la famille de *l'enfant-objet* ; seule sa prise en compte en tant que *sujet*, apte à évoluer (dans le cadre de sa déficience) s'il est stimulé par les relations et la situation qui lui seront proposées, peut lui être bénéfique et démontrer qu'il n'est pas strictement prisonnier de sa *nessence*. Car les enfants handicapés, *s'ils ne sont pas des enfants comme les autres, sont, comme les autres, des enfants*, des sujets non réductibles à une détermination d'objets.

La volonté de figer en une essence ce qui peut être évolutif a pourtant l'assentiment de beaucoup, car elle est portée par cette représentation objectivant l'enfant, c'est-à-dire par tout un *impensé* très actif. Par exemple, Esquirol, lorsqu'il entreprend au début du XIX^e siècle la délimitation et la classification des affections mentales, le fait en décrétant l'aspect héréditaire, donc définitif de *l'idiotie*, par opposition à la *démence*, affection acquise donc présumée évolutive et rattrapable. « **Si l'homme en démence est un riche devenu pauvre, l'idiot a toujours été dans l'infortune et dans la misère** » écrit-il - *et il le sera toujours*, suggère sa conception. D'où un grand pessimisme thérapeutique et éducatif, dont ont souffert des générations d'enfants affligés d'un handicap malheureusement pensé comme une qualité fixe d'un objet déterminé : l'enfant.² Jugés incurables, ils ont vu leur handicap aggravé par la relégation thérapeutique, par le renoncement aux stimulations éducatives et aux apports des interactions sociales. Les représentations, il est vrai, ne sont pas que des êtres psychiques ; ce sont des facteurs d'action et d'organisation sociales.

Cet examen de quelques représentations de l'essence de *enfant-objet* a conduit nos investigations dans différents secteurs de la pédologie, certains insistant sur la détermination d'un état originel contenant dès les prémices le fatum de l'individu, d'autres cherchant à définir les influences dont l'effet se réalise mécaniquement sur l'enfant ; d'autres enfin écrivant des logiques d'interactions causales entre l'enfant et son milieu. En tous cas, c'est par une combinaison de *nessence* fataliste et de psychogenèse déterministe que l'enfant est objectivé dans les logiques animées par la représentation de *l'enfant-objet*

¹ La folie, histoire et dictionnaire ; sous la direction de Jean Thuillier . Editions Robert Laffont, collection Bouquins, 1996

² Sur l'œuvre de Jean-Etienne Esquirol, on consultera son travail principal Des maladies mentales considérées sous le rapport médical, hygiénique et médico-légal

4) L'enfant de l'androcentrisme

L'examen des logiques porteuses de la représentation de *l'enfant-objet* serait incomplet s'il ne se référait également à une des questions récurrentes dans l'humanité : la sexualisation des origines. Une *sexologique* s'applique en effet elle aussi à l'objectivation de l'enfant.

Il y a même fort longtemps qu'un des éléments majeurs structurant le débat sur les origines et les influences est le conflit initial entre deux visions sexualisées du monde, impliquant deux représentations de la gestation ; il s'agit ici de savoir si l'origine séminale de l'enfant est à rechercher chez le géniteur ou chez la génitrice ; *le nouveau-né est-il l'enfant de Papa ou l'enfant de Maman ?* Jusqu'où faut-il sexualiser sa *naissance* ? Autre interrogation de taille : *est-on garçon comme on est fille ?*

Nous allons d'abord examiner la sexualisation des origines, à travers le débat – largement dominé par l'androcentrisme – autour de l'origine de l'enfant. Est-ce la mère ou le père qui donne la *naissance* ?

- Une première conception *féminise* le processus de procréation, en reconnaissant à la mère le privilège de la fécondité. Les plus anciennes représentations, peut-être également les plus anciens cultes de l'humanité, montrent une prégnance très forte de l'image de la fécondité féminine. Source vitale et mystère insondable, la courbure du ventre de la femelle d'humain est de tous temps représentée en bien des points du globe, attestant de son statut de mystère universel. Les thèmes de la mère nourricière et de la femme enceinte affirment l'importance du rôle féminin dans la création de la vie et rappellent que le nouveau-né est sans conteste *l'enfant de Maman*.

- Une seconde conception exprime la volonté patriarcale et androcentrique de placer la grossesse sous le pouvoir de la *masculinité*. Comme les hommes ne peuvent nier l'évidence, en l'occurrence le fait de la gestation en milieu féminin, l'explication inventée par le camp masculin dévalorise cette exclusivité féminine : certes la femme porte, mais elle ne fait que cela ! Son rôle dans la détermination des caractéristiques de l'enfant à venir est nul, son corps n'est qu'un réceptacle, un four, qui se contente de protéger momentanément le produit de matériaux apportés exclusivement par l'adulte. Il est aisé de reconnaître dans cette invention minimaliste la dominante des théories de l'Antiquité gréco-romaine, qui convergent à peu près sur ce point avec l'interprétation qu'en fit la patristique chrétienne et avec les représentations de la philosophie arabe : pour ces différents produits idéologiques de la domination masculine méditerranéenne, les deux sexes ne jouent pas le même rôle dans la procréation. L'enfant est le produit de son père, la mère n'étant qu'un contenant. Le nouveau-né est bien *l'enfant de Papa*.

Ces deux approches rivales sont parfois l'objet de *différenciations* et de *synthèses* :

Une *différenciation* ordinaire sexualise les rôles : le père apporte la semence, pour les garçons, la femme pour les filles ; le garçon est le fils de papa, la fille est la création de la mère. Ce partage des rôles – absurde sur un plan scientifique – est cependant d'une grande cohérence sur un plan ethnologique : en milieu patriarcal, la césure homme/femme, signe et instrument du pouvoir masculin, se diffuse dans tous les aspects et détails de la vie. « *Tu seras une fille, une femelle comme maman, tu seras un garçon, un mâle comme papa.* » Variante individualisant les destinées : « *un tel a tout pris à maman, tel autre a tout pris à papa.* »

Une *synthèse* possible se trouve déjà chez Aristote, dans *De la génération des animaux* : dans la génération des humains l'apport du mâle est le véritable principe actif, mais le rôle de la femelle n'est pas nul, puisque l'utérus est compris comme l'élément qui, de par ses données anatomiques et morphologiques, pèse sur le destin de la semence dès qu'il s'est refermé. Toutefois cette synthèse est très partielle et ne remet en rien la hiérarchie des rôles : **« C'est l'homme qui engendre l'homme. »** clame le Stagirite dans la *Métaphysique*.¹

Aristote est d'ailleurs un bon exemple de la prédominance du pouvoir et du modèle androcentriques dans les écrits occidentaux : il va jusqu'à nier l'existence d'une semence féminine : **« Il est évident que la femelle ne contribue pas à l'émission du sperme dans la génération. »**² La femelle serait stérile... Notons quand même qu'Aristote, dans *Histoire des animaux*, admet finalement l'existence de la semence féminine, dans laquelle il ne voit toutefois qu'une simple sécrétion locale. Cette légère contradiction n'y change pas grand chose, seul le mâle serait réellement actif et efficient dans l'acte de fécondation : **« La femelle est bien, en tant que femelle, un élément passif, et le mâle, en tant que mâle, un élément actif, et c'est de lui que part le principe du mouvement. »**³ La femme n'est qu'un réceptacle à matière, seul le mâle apporte la vie, l'animation, le principe actif. Saint Thomas reprend sans grande variante ces considérations peu favorables à la femme : **« La vertu active se trouve dans le mâle et la vertu passive dans la femelle. »**⁴ Comme chez le Stagirite, la mère est censée ne fournir que la matière. Le rôle de la femme est grandement dévalorisé ; elle est comparée aux pierres que l'artisan utilise pour bâtir, ou à la pâte sur laquelle le sperme masculin vient faire office de levain.

Plutarque, pour sa part, aborde peu ce sujet, mais indique rapidement que le rôle de la femme n'est peut-être pas si infime que cela ; il rapporte la réaction des Lacédémoniens, à propos de leur roi Archidamos, qui avait épousé une femme de petite taille : **« Ce ne sont pas des reines mais des roitelets qu'il envisage de nous donner. »**⁵ Signe que la femme est bien pour quelque chose dans la *naissance* de l'enfant...

On notera qu'une autre théorie résiste à cette offensive idéologique, à cette *OPA* sur le bébé : la conception majoritaire au Moyen Age admet en effet l'existence de deux semences, qui contribuent toutes deux à la génération, même si la semence féminine est quand même jugée de moins bonne facture...

Concernant cet aspect de la question des origines, la gynécologie et la génétique ont clairement répondu en repérant le lieu du dualisme sexuel sur la vingt-troisième paire de chromosomes (XX pour la femme, XY pour l'homme) et en établissant le rôle fondamental du hasard génétique ; ce qui permet d'affirmer aujourd'hui que l'enfant - sur le seul plan génétique - est pour moitié produit de la semence du géniteur mâle, pour moitié produit de la semence de la génitrice femelle. En fait, il est également pertinent de dire qu'il est le produit du Hasard génétique, rien ne semblant prédisposer mécaniquement les gènes du père et de la mère à se répartir dans le fruit de la procréation.

En dépit de ces éclaircissements, le duo des représentations rivales de la génération est loin d'en avoir fini avec son affrontement. En Occident, il est à l'heure actuelle beaucoup

¹ Aristote : *Métaphysique*, livre Z, § 7, 1032 a

² Aristote : *De la génération des animaux*, I, 19, Les Belles Lettres 1961 p. 34

³ Aristote : *De la génération des animaux*, I, 21, Les Belles Lettres 1961 p. 40

⁴ Saint Thomas : *Somme théologique*, 1^o partie, 3^o section, question 98 (*La génération*), article 2

⁵ Plutarque : *De l'éducation des enfants* ; § 2

moins biologisé, beaucoup plus socialisé, mais n'en poursuit pas moins son amusante confrontation dialectique.

Désormais, la conception féminisant les origines est à relier au développement pluriel du féminisme occidental. Par exemple, le courant *écoféministe* voit en la femme l'incarnation de la nature et de la vie, le principe positif de l'humanité. L'homme est alors perçu comme le représentant des éléments négatifs de l'humanité : « **la culture et la mort** »¹. Cet écoïlogisme féministe voué au culte de la Terre nourricière, du Bios pur et innocent, de la Nature maternelle, croit repérer la cause des malheurs de l'humanité du côté de l'action de masculinisation des garçons et des sociétés. A l'opposé, l'univers féminin - *l'universel féminin* - incarnerait le salut possible de l'humanité. Naître grâce à la femme, seul principe positif, serait la chance de l'enfant, chance gâchée par l'action *machiste* et par le pouvoir androcentrique...

Cet exemple extrême de *différencialisme* féministe, postulant la forte distinction d'essence entre l'homme et la femme, ne saurait faire oublier les courants majoritaires, plutôt *constructivistes*, pour lesquels la distinction des sexes n'a rien d'inné ou de naturel puisqu'elle est une construction socio-idéologique, un acquis culturel qui passe entre autres par l'action *impensée* des représentations collectives. On connaît la célèbre formule de Simone de Beauvoir dans *Le deuxième sexe* : « **On ne naît pas femme, on le devient.** » Formule que l'on peut sans risque appliquer également à la masculinité, construction culturelle et sociale se donnant pour finalité de viriliser les jeunes mâles pour qu'ils soient vraiment les durs fils de Papa, non les mols rejetons de Maman. Comme le remarque finement Pierre Bourdieu, « **Il suffit de dire d'un homme, pour le louer, que c'est un homme.** »² Platon, d'ailleurs, reprochait aux Perses d'avoir parfois laissé l'éducation aux mains des femmes... Quant aux risques d'une éducation « efféminée », ils sont dénoncés par de nombreux auteurs, dont Rousseau et Locke, deux exemples parmi tant d'autres.

Entre les deux pôles du différencialisme (qui à son paroxysme va jusqu'à décrire des différences d'essence irréductibles) et du constructivisme (qui à son point le plus radical nie toute différence de nature entre l'homme et la femme), les diverses approches de la distinction sexuelle des *nessences* étudient les parts respectives de l'inné et de l'acquis, tout en butant souvent sur le cas des bisexuels ou des transsexuels. Si la différence est incontestable sur un plan biologique, elle demeure très mince proportionnellement à ce qui unit l'homme et la femme au sein d'une même espèce. D'ailleurs dans les domaines affectifs et intellectuels, un homme et une femme peuvent avoir des comportements et des caractéristiques beaucoup plus proches l'un de l'autre, que deux femmes ou deux hommes comparés. A tout prendre, une foule d'autres paramètres semblent plus pertinents pour distinguer un individu d'un autre individu : l'âge, la culture, la classe sociale, la personnalité incarnée dans des comportements, l'époque, le lieu de vie, etc...

Cela n'empêche pas l'éternelle recherche d'une éternelle différence sexualisée, qui aurait des répercussions sur l'enfant ; ainsi Alain Braconnier sexualise les émotions : « **Oui, les différences affectives entre hommes et femmes existent.** » Il ajoute que « **Les styles émotionnels sont liés à l'identité sexuée bien plus fortement que nous ne le pensions jusqu'à présent.** »³ Il n'est pas question d'ergoter sans fin sur ces postulats, mais on peut relever qu'ils ne répondent pas à la question, puisqu'ils soulèvent eux-mêmes des interrogations identiques : les « *styles émotionnels* » et « *l'identité sexuée* » ne sont-ils

¹ On lira à ce sujet, dans l'ouvrage d'Elisabeth Badinter *XY, de l'identité masculine* le passage consacré aux féminismes ; Livre de Poche 1994, p. 41 à 52

² Pierre Bourdieu : *La domination masculine* ; in *Actes de la recherche en sciences sociales* ; n° 84 de septembre 1990, p. 21

³ Alain Braconnier : *Le sexe des émotions* ; Odile Jacob 1996, p. 10-11

pas des acquis, des productions socioculturelles, ou tout au moins des hybrides de nature et de culture ?

Faute de réponse claire, les mâles ont souvent oscillé entre exclusion et méfiance, vis-à-vis de l'univers féminin présumé homogène et dévoreur de virilité, en affirmant que *le premier devoir pour un homme, c'est d'être un homme* ; que *le premier devoir pour un jeune homme, c'est de ne pas devenir femme*. Ainsi Rousseau va jusqu'à conseiller une distanciation des hommes et des femmes : il faut que les hommes, surtout les plus jeunes, gardent leurs distances vis-à-vis des femmes pour pouvoir rester des hommes. « Ils [les hommes] se sentent autant et plus qu'elles de leur trop intime commerce. Elles n'y perdront que leurs mœurs, et nous y perdrons à la fois nos mœurs et notre constitution. Ne voulant plus souffrir séparation, faute de pouvoir se rendre hommes, les femmes nous rendent femmes. » Notons bien cet avis : « Les femmes nous rendent femmes. »¹

On peut lire des considérations voisines chez Locke : en accord avec son époque, celui-ci recommande mi-explicitement mi-implicitement d'éviter de donner une conduite trop féminine à l'éducation ; il faut donc ne pas être trop permissif ou tendre avec les enfants, ne pas répondre à leurs désirs, les élever plutôt « à la dure », les habituer à « **supporter les mauvais traitements de leurs camarades** », car « **c'est affaiblir et efféminer l'esprit des enfants que de leur permettre de se plaindre.** »²

Pour revenir à Rousseau, notons qu'il est quand même très attentif à la relation initiale de l'enfant à sa mère : « **La sollicitude maternelle ne se supplée point.** » avoue le Genevois, du coup très hostile à la mise en nourrice et très favorable à l'allaitement maternel. Il voit même en cette dernière pratique une portée morale : « **Que les mères daignent nourrir leurs enfants, les mœurs vont se réformer d'elles-mêmes, les sentiments de la nature se réveiller dans tous les cœurs.** » En clair, « **point de mère, point d'enfant.** »³ On croit entendre dans cette dernière formule certains discours pédiatriques de la fin du XX^e siècle, teintés de psychanalyse...

En résumé, en considérant les deux extrêmes du spectre des représentations sur ce sujet, les différentes versions données s'inscrivent entre ces deux pôles :

- Pour l'écoféminisme différencialiste, *naître femme* et *naître d'une femme*, sont des chances naturelles que l'action masculine gaspille en dénaturant l'humanité.
- Pour le machisme différencialiste, *naître femme* et *naître d'une femme* sont des déveines ; rédhibitoires pour l'enfant de sexe faible, rattrapables pour l'enfant mâle grâce à une éducation virile.

Inutile de dire que ces version de la relation entre les deux sexes sont auto-contradictoires : c'est bien dans des milieux se voulant sexuellement homogènes et refusant la mixité (divers internats, milieux militaires et religieux) que l'homosexualité peut se révéler. Prétendre préserver une hypothétique virilité en évitant la contamination féminine amollissante, c'est justement créer les conditions d'un univers où la virilité affirmée vire à l'homosexualité... La différence, si elle existe se nourrit toujours de l'Autre, n'existe qu'au contact de l'Autre, grâce à l'Autre ; exclure la différence de l'Autre, c'est nier sa propre différence.

¹ Rousseau : Lettre à d'Alembert ; Garnier-Flammarion 1967, p. 195-196

² John Locke : Quelques pensées sur l'éducation ; § 109

³ Jean-Jacques Rousseau : Emile ou De l'éducation ; livre premier

On le pressent : le statut et la reconnaissance de l'homosexualité, surtout masculine, ne peuvent évoluer vers davantage de liberté qu'en affaiblissant ces représentations réductrices. Il est vrai qu'il est un fait pour l'instant incontournable : quel que soit son sexe, l'enfant commence son existence – in utero – dans un milieu féminin, lequel est régi par des émotions féminines (si cette expression a un sens). De plus, le fonctionnement familial occidental, jusqu'aux évolutions récentes du rôle des pères, accorde à la femme un rôle très éminent dans l'éducation du tout-petit, qui vit ainsi sa prime enfance au contact privilégié de la mère. Tout un pan de la psychanalyse a d'ailleurs insisté sur la force de la relation initiale entre l'enfant et sa mère, avec les axes suivants :

- La mère serait la source des premières et/ou principales expériences de l'enfant, qu'elles soient physiques, érotiques, sensorielles ou affectives.

- Anna Freud va même jusqu'à parler d'« **unité biologique** » du couple mère/enfant, tandis que Winnicott ose une formule célèbre pour accentuer la place de la relation à la mère : « **Un bébé n'existe pas.** » L'on parle aussi assez fréquemment de la « **dyade mère/enfant** » pour exprimer l'intimité de cette relation première, l'entrée dans la socialisation proprement dite se faisant lorsque l'enfant dépasse la relation fusionnelle à deux pour entrer dans une relation triangulaire. La dépendance absolue du nouveau-né vis-à-vis de sa mère fournirait donc le fondement de cette union si étroite, phénomène ayant de profondes répercussions sur l'enfant. Voir également le thème récurrent de « **l'attachement** » chez Bowlby.

- *L'instant zéro*, si l'on peut dire, de cette union privilégiée, ouvrirait même l'époque du grand nirvana symbiotique, de la fusion originelle d'où émerge le « **sentiment océanique** » décrit par Freud comme l'état de béatitude absolue.

- D'où la féminisation des origines... et des responsabilités. Cette reconnaissance du rôle capital de la mère a en effet un prix pour les femmes. Les troubles du développement, les carences affectives, les psychopathologies peuvent facilement être mis sur le compte d'un dysfonctionnement de la relation mère/enfant, ce qui permet une accusation implicite des mères. Ainsi, avec la notion de « **mère suffisamment bonne** », Winnicott a mis en exergue la culpabilité des mères défaillantes ; selon lui, la matrice des troubles serait à rechercher du côté des troubles de la *mater*. Bien qu'une « **orientation biologique** » prépare la mère à prendre spontanément et efficacement soin de son bébé, il peut se trouver des mères inefficaces, dont la maladresse peut provoquer des réactions malsaines chez leur enfant. En hommage à Winnicott, Bettelheim a lui-même titré *Pour être des parents acceptables* un de ses derniers grands textes. Notons que le fondateur de l'École orthogénique de Chicago fut le sujet d'une polémique avec les courants féministes, ces derniers lui reprochant de trop insister sur la « *faute* » des mères et sur leur responsabilité vis-à-vis de l'émergence de troubles tels que l'autisme. Bowlby surenchérit sur ce rôle à double tranchant des mères : « **La carence prolongée des soins maternels produit chez le jeune enfant des dommages non seulement graves mais durables, qui modifient son caractère et perturbent ainsi toute sa vie future.** »

- De toute façon, les hommes en concluent que pour « *faire un mâle* », il faut une rupture avec le milieu féminin. Qui dit rupture dit cassure, séparation, sacrifice. Et c'est bien de cela dont il s'agit dans la plupart des cas, même si la masculinité utilise des protocoles très différents selon les peuples et les époques pour détacher le petit mâle de l'emprise

maternelle. Au sein de cette étonnante diversité, l'on peut quand même poser l'hypothèse de l'existence d'un élément plus ou moins commun : *le sacrifice du placenta comme première marque symbolique de la désunion mère/enfant.*

En effet, le placenta fait bien partie de l'œuf fécondé ; avec les membranes et le liquide amniotiques, il est le lieu de la symbiose originelle, le cœur du marquage féminin du fœtus. Cet ensemble est perdu dès la naissance et/ou dans les minutes qui la suivent, de même que le cordon ombilical ; cette perte, inévitable, est positive : elle permet la vie à l'air libre et l'individualisation de l'enfant, qui cesse d'être une partie, un organe, un bout de sa mère, pour être *quelque chose* de séparé, et peut-être bientôt *quelqu'un*. La cicatrice ombilicale témoigne de la vie durant de cette césure originelle.

Jusque là, rien de bien instructif pour notre sujet. Ce qui l'est plus, ce sont les divers paramètres que la domination masculine fait jouer autour de la naissance et des césures qui l'accompagnent :

Premier paramètre : le statut du placenta, des membranes et du liquide amniotiques, du cordon coupé. Cet ensemble est l'élément sacrifié, nié, oublié. A l'exception notable de la rare *coiffe* (voir plus haut dans le paragraphe, *L'aube de l'existence*), qui est valorisée comme porte-bonheur, ce vestige de la fusion avec la mère est rapidement rejeté vers l'oubli. Il est pourtant un objet primordial, une part intime de nous-même, l'« **espace-temps des premières références sensorielles** » selon l'expression de Bernard This. Cet autre moi-même, dont je suis nécessairement amputé à la naissance, mériterait sans doute plus de ménagements.

Or il est fréquemment oublié, détruit, enterré, brûlé... : aujourd'hui il finit dans les poubelles de la maternité ou plus prosaïquement dans un laboratoire commercial qui en fera une crème placentaire pour la peau des élégantes sur le retour - il n'y a pas de petits profits. « **Ce que devient le placenta après la naissance semble laisser les humains indifférents ; il est convenu de n'en point parler.** » constate This. ¹

C'est hors de l'Occident que le placenta peut jouir d'une forme de reconnaissance : « **En Malaisie continentale, il faisait l'objet d'un cérémonial particulièrement impressionnant, puisque, durant un mois, à l'endroit où il était enseveli (devant l'habitation pour un garçon, derrière pour une fille) une veilleuse était allumée tous les soirs.** » Ce rite, objet d'un relevé ethnographique effectué par J. Massard, est indiqué par Suzanne Lallemand dans l'ouvrage collectif *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui* ². On peut ainsi citer d'autres exemples, toujours extra occidentaux - de cette attention accordée à l'ensemble placentaire, amniotique et ombilical : en Afrique de l'Ouest, le placenta n'est pas abandonné : « **on l'enterre avec soin dans une poterie que l'on renferme** » pour mieux l'honorer. En Asie, « **là où on a l'a déposé, les parents plantent un arbre** ». Ça et là, on ne le voit pas comme un simple objet dont on peut se débarrasser sans problème, mais comme un quasi double du nouveau-né.

Bien sûr, on peut faire dire bien des choses à ces faits : une interprétation simplement binaire (reconnaissance du placenta/méconnaissance du placenta) n'est qu'une schématisation. Avançons toutefois, avec prudence, l'hypothèse suivante : ce rejet des origines exprime aussi la volonté de césure, le projet de détacher l'enfant des vestiges de son inscription charnelle dans le corps de la femelle, le refus de voir l'enfant commencer dans la mère, avec la mère, lié à la mère. Ce « *double* » placentaire de l'individu, double que l'Occident refuse de reconnaître, n'est-il pas aussi l'ombre de l'enfant réel des

¹ Bernard This in *Naitre... et mourir* ; Flammarion 1983 p. 185 ; on peut prendre connaissance de l'ensemble du paragraphe intitulé *Le sacrifice du placenta*.

² *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui* Michèle Guidetti, Suzanne Lallemand et Marie-France Morel ; Armand Colin 1997 ; lire le passage sur le placenta p. 29

origines, de l'enfant maternisé *in utero*, de celui que la culture androcentrique *remet à zéro d'entrée*, afin de mieux définir et construire les rôles sociaux par la suite ? Ce placenta pour ainsi dire fait de tissu féminin, ne doit-il pas disparaître pour que le mâle établisse son pouvoir sur l'enfant, abandonnant à Maman les tout-petits et les filles, confiant les jeunes mâles à Papa pour en faire des sujets virils ?

Le second paramètre en jeu touche également à la question de la césure enfant/mère : cependant, au lieu de la voir sous l'angle très physiologique du refus du placenta, elle est vue sous l'angle chronologique. Chaque société construit en effet ses propres repères temporels pour dire à tous qu'au-delà d'un certain âge, l'enfant doit rompre avec Maman. Il est aisé de fournir quelques exemples représentant la diversité de ces calendriers de séparation de *l'enfant-objet* d'avec sa mère.

- Tout baptême, tout rituel d'entrée dans un monde ou une communauté est en soi une introduction de l'enfant dans un ensemble plus vaste que la sphère maternelle, une inscription du jeune être dans une socialité non réductible au duo fusionnel. On peut également interpréter ainsi certains rituels matinaux dans une classe d'école maternelle, bien qu'ils remplissent de multiples fonctions autres que cette dernière.

- Par exemple dans la religion juive, l'élimination du prépuce chez le garçon est une éradication des principes féminins. Par la circoncision le jeune juif est affranchi de la féminité. Notons que cette césure est très précoce, car pratiquée huit jours seulement après la naissance, au plus fort de la dyade symbiotique.

- Les principes éducatifs en vigueur chez les Spartiates prônaient une rupture plus tardive, en apparence, puisque jusqu'à 7 ans les enfants étaient en charge des femmes. Au-delà de cet âge, l'éducation, commune aux garçons et aux filles, se déroulaient en ambiance mixte sous la direction des *pédonomes*, fonctionnaires d'éducation.

- Dans un autre ordre d'idées, le pouvoir masculin s'exerce aussi dans le droit de reconnaître ou non l'enfant. Sitôt né, ce dernier échappe en quelque sorte au pouvoir de sa génitrice : à Athènes au IV^e siècle, le père possédait le droit de reconnaître le nouveau-né ou de l'abandonner. En cas de non-reconnaissance, l'enfant pouvait être exposé au-dehors, cas plus fréquent pour les filles que pour les garçons, comme il se doit.

- L'ethnologie, de son côté, a mis en évidence l'étrange phénomène de la « *couvade* ». « **La femme accouche et l'homme se couche.** » nous indique Van Gennep. En effet, dans certaines sociétés, le père joue à la mère, en mimant lui-même la grossesse (la *couvade*), en restant couché et en suivant un régime particulier, comme s'il voulait se substituer à la parturiente et s'attribuer l'enfant. Dans le champ ethnologique, les interprétations de ce phénomène insolite divergent parfois : les uns y voient l'expression de la jalousie masculine et d'un conflit de possession autour du nouveau-né ; d'autres y voient une revendication de droits et de reconnaissance chez les pères ; Lévi Strauss penche plutôt pour une autre option, puisque selon lui le père s'identifierait, non à la mère, mais à l'enfant ; Devereux explique de son côté que tout se jouerait du côté du contrôle des pulsions agressives du père à l'égard de son futur rival.

Quoi qu'il en soit, nous croyons repérer dans la *couvade* la trace d'une même représentation générique de l'enfant : il est un objet, dont la nature est déterminée par le sexe de celui qui en est le propriétaire véritable, de par son rôle prédominant dans la fécondation et la gestation.

C'est en effet dans le poids des représentations collectives, plus que dans la prétendue différenciation des semences, que la réflexion actuelle repère la détermination des rôles sociaux de la fille et du garçon. C'est un des thèmes de recherche de Pierre Bourdieu, dans De la domination masculine¹, texte dans lequel il propose de décrypter les structures symboliques inconscientes de *l'androcentrisme* et les mécanismes de reproduction de l'éternel masculin. Pour lui, la domination masculine est l'exemple parfait d'une violence symbolique devant laquelle les individus se soumettent, en vertu de principes dominants intériorisés. C'est cette *doxa* qui transforme l'histoire en nature, l'arbitraire en nécessité. C'est « **le pouvoir hypnotique de la domination** », selon l'expression de Virginia Woolf, qui force les individus à enseigner avec précocité aux enfants leurs rôles sexualisés. La *sexologique* appliquée à *l'enfant-objet* n'est donc qu'une politique des sexes, une lutte pour le pouvoir dont l'enfant de l'androcentrisme est le produit.

¹ Pierre Bourdieu : De la domination masculine ; Seuil, 1998

5) Aux origines du psychisme

Afin de continuer à suivre les discours objectivants sur leur terrain descriptif, attardons-nous quelques instants encore sur les constituants de l'évolution de l'enfant : son aube psychique et la façon dont il est censé en sortir progressivement.

On y rencontre un élément *doxique* objectivant très répandu : *l'enfant-objet* commencerait nécessairement son existence en criant de douleur dès les premiers instants. Lucrece déjà interprétait le cri du nouveau-né comme un cri naturel de détresse. Mais cet aspect des choses, que l'on croirait banal et admis par tous les adultes, est pourtant le motif d'une polémique sur le fonds initial de l'enfant. En observant l'état des pièces de ce dossier, nous allons voir à l'œuvre dans une autre de ses dimensions la représentation de *l'enfant-objet*, ainsi que quelques-uns des modèles philosophiques qui l'accompagnent.

Le positionnement de certains obstétriciens mérite en effet toute notre attention : s'inscrivant en faux par rapport aux lieux communs sur les premières larmes du nouveau-né et par rapport aux thèses psychanalytiques sur « **le traumatisme de la naissance** »¹, ils énoncent l'idée d'une *indétermination de la naissance* : celle-ci ne s'accompagne pas nécessairement d'un choc, d'une souffrance ou d'un traumatisme ; elle peut au contraire et tout aussi bien s'ouvrir par un lumineux sourire. En tous cas, rien ne détermine l'enfant à souffrir à la naissance. Ce n'est ni dans sa *naissance*, ni dans l'essence de l'accouchement ; c'est tout bonnement une contingence transformée en destin, ce en vertu d'une objectivation de l'enfant, objectivation adossée à un discours doloriste dans lequel on reconnaît, au moins en Occident, la marque du christianisme.

Citons Bernard This, un des défricheurs de ce terrain : Si l'enfant ne sourit pas en naissant, « **Il peut sourire dans les minutes qui suivent sa naissance, mais seulement si nous l'accueillons, comme il convient, avec amour. J'ai vu des enfants me sourire, alors que le cordon ombilical venait d'être coupé. Leur sourire m'habite et quand j'y pense, j'en suis encore bouleversé, illuminé.** »²

Comprenons bien cette audacieuse affirmation : il ne s'agit pas de nier l'évidence, c'est-à-dire le grand bouleversement qu'occasionne pour le fœtus le passage d'un milieu liquide symbiotique à un milieu aérien radicalement différent. La plupart des bébés – « *et c'est un bien* », dit-on toujours sans chercher plus loin – pleurent, crient, appellent dès les premiers instants ; certains sont bleuis de cyanose, d'autres sont marqués par le passage qu'ils ont dû subir, ou encore par les interventions mécaniques destinées à faciliter l'accouchement (on pense par exemple à l'aspiration). Même dans des conditions médicales satisfaisantes, même dans une ambiance relativement sécurisante, même en l'absence de grandes manifestations de douleurs chez la mère, la plupart des nouveau-nés entament leur vie par un hurlement peu engageant.

Ce phénomène est indéniable, et conduit invariablement les adultes à évoquer la douleur liée à l'ouverture des poumons, le choc du changement de conditions et de milieu, ou encore la souffrance inévitable des commencements... Mais faut-il se satisfaire de ces réponses acceptant si facilement l'idée d'une souffrance fatale de la naissance ? Le grand intérêt de l'hypothèse de This, qu'il partage entre autres avec Serge Leclaire³, est de ne pas en rester à cette conspiration autour de la souffrance initiale de l'enfant. Il avance a

¹ On peut observer l'usage massif de ce concept dans l'œuvre d'Otto Rank, par exemple.

² *Naitre... et sourire* ; Flammarion 1983 p 11

³ voir Serge Leclaire : *On tue un enfant* (1975), ou encore *Pour une naissance sans violence*, de Frédéric Leboyer ; Seuil, 1974

contrario deux options nouvelles, options aujourd'hui de plus en plus écoutées dans les procédures d'accouchement en Europe :

- Cette souffrance est importante, a de l'importance pour la suite de l'existence de l'individu. On ne saurait la négliger en congédiant rapidement le problème.
- De plus elle est évitable, non nécessaire, contingente. Elle dépend beaucoup de la volonté d'accueil des adultes.

La première affirmation ne s'écarte guère des thèses d'Otto Rank, lequel est en désaccord avec Freud sur ce point. Selon Rank le choc physiologique de la naissance est inévitablement redoublé par un choc psychologique créateur d'une angoisse primaire génératrice de toutes les autres angoisses qui assailliront le sujet pendant son existence. Le *traumatisme de la naissance* a donc des répercussions éventuellement démesurées, puisqu'il construit le prototype actif de toutes les angoisses ultérieures.

Il est vrai que le terme *angoisse* définit probablement assez efficacement la réaction affective (mais aussi physiologique et psychologique) que subit l'enfant au moment de vérité. Tout son être réagit instinctivement à cette modification, comme il le ferait pour toute sensation d'un immense danger imminent dont la cause demeure inconnue. Ce réflexe de survie est certes archaïque, *reptilien*, mais il n'en est pas moins essentiel à l'humain.

Remarquons cependant, pour commencer à tempérer la thèse précédente, qu'il serait possible de remonter encore plus avant dans l'histoire du fœtus pour repérer le noyau initial des conduites à fond d'angoisse. Les travaux de Phyllis Greenacre sur les réflexes de sursaut du fœtus laissent entendre que la vie in utero n'est pas nécessairement ce paradis perdu, ce nirvana symbiotique où rien ne manquerait à l'être humain. Le fœtus, bien au contraire, peut déjà connaître des angoisses directement provoquées par des causes diverses : « **malnutrition, défauts d'oxygénation, dysharmonies enzymatiques ou hormonales, incompatibilités foeto-maternelle, agressions virales, etc...** ».¹

Pour compléter, il faut ajouter que le fœtus n'est pas qu'angoisse ou béatitude animale de la satisfaction ; il est animé par toutes sortes de tendances, dont l'angoisse passagère n'est qu'un des aspects, et pas forcément le plus présent : citons les tendances à l'agressivité d'un organisme poussé par l'élan vital de sa croissance, ou encore les réactions variées aux sollicitations du milieu extérieur et aux changements d'état et d'humeur de la mère. Il faudrait en tous cas remonter jusqu'au premier instant du psychisme fœtal et diversifier les entrées pour bâtir une autre description du noyau initial de l'inconscient et de l'individu humain. Mais nous aurions fort à faire... De plus, encore faudrait-il relier logiquement ces premiers événements aux tendances phylogénétiquement acquises, et qui transparaissent activement dès l'origine.

On ne saurait donc réduire la recherche des origines à l'examen de ce seul duo conflictuel : d'un côté la prétendue béatitude nirvanique de la vie in utero, de l'autre côté l'horrible traumatisme anxiogène de la naissance. La réduction objectivante de l'enfant se fourvoie si elle adopte un tel schématisme.

Revenons alors à l'hypothèse du sourire, à l'*hypothèse souriante* : This, individu exemplaire de pratiques assez fréquentes en obstétrique (plus fréquentes à l'heure actuelle que ce qu'il n'imaginait ou constatait lui-même dans les années 1970), propose d'organiser

¹ in *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, de Serge Lebovici et Michel Soulé, PUF 1970, on lira à ce propos le chapitre *La genèse de la relation objectale*

autour de l'enfant naissant tout un protocole d'accueil, moins exclusivement médicalisé que ne le voudrait la Faculté, plus soucieux de relations humaines que de simples instruments ne peuvent l'être. Enjeu de cette procédure : *aider le bien-être ultérieur en aidant le bien-naitre initial.*

Section tardive du cordon ombilical ; précocité du contact cutané avec la peau de la mère ; échange immédiat de regards, voire de sourires ; diminution des tensions anxiogènes par divers moyens (caresses de la tête, bains, bercement, parole douce, chants) ; suppression des perceptions lumineuses brutales : autant de pratiques qui ont peu ou prou toujours existé, mais qui parfois tendent à être oubliées ou trop vite expédiées sous la pression de l'urgence attribuée aux actes testologiques de départ, de la volonté d'accueillir l'enfant comme un objet scientifique, un motif d'action pour la technoscience.

Selon This et tous les obstétriciens sensibilisés à cette thématique, c'est pourtant l'existence du nouveau-né qui commence déjà à se jouer : **« Le vécu de cet âge est déterminant pour le reste de ses jours. Une coloration affective, bien-être ou malaise, par la baguette d'une fée, vient sceller définitivement un destin. Vivre « à l'air libre » sera, paradis ou baigne, agréable ou désagréable selon les premières impressions (fœtales ou néo-natales). »**¹

Bien sûr, notre route croise à nouveau ici celle du même postulat déterministe sur l'aube de l'existence ; c'est un des points faibles des thèses de This, car un *mal-naitre* ne condamne pas « définitivement » l'enfant au *mal-être*, pas plus qu'une naissance sans douleurs n'est une garantie suffisante pour la suite. Cette posture déterministe est toutefois colorée d'un grand intérêt pour l'enfant sujet et sujet social, au-delà de ce corps qui jaillit à l'air libre et qui pourtant peut déjà se relier au monde humain avec confiance si on le traite comme un humain, non comme un simple objet de mesures.

On aura en tous cas à cœur de critiquer les discours *violents* – car désireux de tolérer et de justifier la violence – qui persistent à voir les douleurs de la naissance comme le prix inévitable à payer pour le péché de chair et d'incarnation. Associer naissance et souffrance intense mais naturelle est un acte d'accusation de l'humanité. Faisant fi du modèle marial (Marie est censée avoir accouché dans une grande sérénité), Saint Paul en revient ainsi à l'inéluctabilité des souffrances obstétriques. Certes, Marie aurait changé en joie les douleurs de la parturition : **« Per beatæ Mariæ Virginis partum fidelium parientum dolores in gaudium convestisti »**. Il n'en demeure pas moins que les *parientum dolores* sont idéologiquement accolées au prix à payer pour que vienne la vie.

Sur ce sujet il est fréquemment fait référence au huitième accouchement de la reine Victoria, le 7 avril 1853. Soucieux de préserver le bien-être du monarque, l'accoucheur John Snow proposa de lui administrer un peu de chloroforme, faute de péridurale. L'archevêque de Canterbury s'y opposa formellement, au nom de la loi divine : *in dolorem paries filios...*

La chrétienté a donc coïncidé avec une période très doloriste, emplie de cet esprit de ressentiment en lequel Nietzsche voit l'âme du christianisme : ressentiment à l'égard de la vie triomphante, accusation du corps, suspicion vis-à-vis de la joie de la nativité (seule la Vierge mériterait un accouchement béat). L'enfant, idéologiquement, est d'emblée marqué, *signé* : il doit porter la cicatrice intime qui atteste des misères de l'incarnation pécheresse, il doit inaugurer son existence dans la douleur, en ne faisant qu'un avec la douleur de sa misérable génitrice. En ce sens, le christianisme est un pessimisme, une absence de confiance en l'humain.

¹ *Naitre... et sourire* : Flammarion 1983 p 14

Saint Augustin et Saint Thomas, pour ne citer que deux des plus grands pères de l'Eglise, ne sont pas en reste pour dispenser cette version doloriste de l'enfantement ; le patriarcat occidental y trouve d'autant plus son compte que le péché est censé être venu par la femme. Il est donc juste que l'agent de transmission et de fornication paye pour le tort ontologique causé à l'espèce humaine. Sainte Marguerite, patronne des accoucheuses, fut d'ailleurs le symbole d'une souffrance qui sait rester sereine et espérante en Dieu : jetée par Olibrius dans une prison immonde, avalée par le Diable (de l'intérieur duquel elle s'échappa), ébouillantée vive puis décapitée, elle demeura insensible à ces tortures...

Faire de l'accouchement une persécution, dire aux femmes que cette persécution est naturelle et qu'il faut l'endurer sans état d'âme, tel est le message de la patristique chrétienne. Il est vrai qu'en d'autres temps et en d'autres lieux, on ne fait en général guère mieux concernant le sort préparé pour les mères, tant l'androcentrisme est une réalité pour ainsi dire transculturelle.

Le problème des origines est l'objet par ailleurs de considérations plus solidement rationnelles que celles qui viennent d'être évoquées. Dans toute salle d'accouchement occidentale, à l'heure actuelle, le nouveau-né à peine apparu est déjà soumis à une testologie et à une anthropométrie pointilleuses ; peut-être utiles pour s'assurer de son état physique, elles s'avèrent en tous cas très marquées par une représentation objectivante de l'enfance. On mesure, on pèse, on évalue un objet ; mais un sujet ? De plus, le moment de tendresse et de première communication chaleureuse n'est-il pas aussi urgent - dans l'immense majorité des cas - que le bilan médical testologique vers lequel se précipitent les blouses blanches ? La relation *personnelle* à la mère, au père, à l'humain n'est-elle pas plus nécessaire que la relation *anonyme* et *impersonnelle* aux graphiques définissant la normalité ? Certes, il y a des urgences, des naissances douloureuses qui nécessitent une médicalisation très poussée. Mais cette assistance que nous devons à la *technoscience* peut-elle occulter si gravement d'entrée ce qui fait l'humain : la relation à l'autre ?

Quoi qu'il en soit, les investigations les plus intéressantes touchent à l'examen de ce qui fait la préciosité ontologique du sujet, à savoir son psychisme : en quel état se trouve l'organisation mentale du nouveau-né alors que son existence « à l'air libre » est à l'instant *zéro* ? C'est à cette question que plusieurs courants de la pédologie tentent d'apporter une réponse, le premier motif de discussion résidant dans le repérage de cet instant initial. Faut-il faire partir la structuration mentale du moment de la naissance ou y a-t-il dans la vie intra-utérine des événements psychiques déjà chargés de sens et de conséquences ?

Longtemps l'obstétrique ne s'occupa que de la *physiologie* du nouveau-né et négligea sa *psychologie*, considérée comme si rudimentaire qu'on pouvait la laisser momentanément de côté. « Sourd, aveugle, insensible, on m'avait enseigné que l'enfant était comme anesthésié au moment du passage ; on pouvait le manipuler, le peser, mesurer, échographier, examiner : il n'était qu'un paquet de chair humaine animée de réflexes archaïques. » avoue Bernard This. Ainsi l'idée scientifique et l'idée du sens commun se ressemblèrent-elles longtemps dans le refus d'accorder au nouveau-né, a fortiori au fœtus, un psychisme de quelque intérêt. Dans cette représentation, *l'humain naîtrait objet*.

Les souffrances et les répercussions psychiques et affectives de la naissance furent donc de longue date négligées, comme si l'enfant commençait par n'être d'abord qu'objet (par *naître qu'objet*), avant de devenir progressivement *sujet* par la magie de son développement. Cette idée entraînait cependant en concurrence avec les réflexions des docteurs chrétiens sur l'embryogenèse. Après maintes incertitudes, ceux-ci se décidèrent à accorder une âme au fœtus au bout de quelques semaines de gestation : selon le dogme adopté au cours du Moyen Age, il fallait en effet quarante jours pour que Dieu insufflât son

esprit dans l'embryon mâle, et évidemment plus du double pour qu'il réalisât la même chose chez l'embryon femelle. « **La forme humaine est atteinte une quarantaine de jours après la conception pour le mâle, quatre-vingt-dix jours après pour un embryon féminin.** » enseigne Saint Thomas.

L'on sait aujourd'hui que les débuts de l'activité cérébrale sont repérables bien avant la naissance proprement dite. Les ondes électriques du cerveau se manifestent et sont lisibles *à partir de la huitième semaine*. Les opposants à l'avortement puisent d'ailleurs dans ce fait un argument en faveur de leurs thèses. De plus, des descriptions assez fines de l'embryogenèse nous apprennent les faits suivants, selon la « normalité » observée :¹

- au vingt-deuxième jour de grossesse, le tube neural se referme et amorce la formation des organes de base du psychisme.
- au cours de la sixième semaine, le cerveau possède déjà les deux hémisphères cérébraux.
- les organes sensoriels apparaissent et fonctionnent selon l'ordre que voici : le toucher au deuxième mois, le goût au troisième, l'odorat au cinquième, l'ouïe au sixième et enfin la vue au neuvième mois.
- la constitution du cerveau est achevée avant la naissance, même si sa maturation et sa structuration se poursuivent longtemps après.

Ces faits étant établis, il devient impossible de soutenir l'hypothèse d'un *néant psychologique* initial, et très difficile de douter que les influences du milieu puissent toucher le fœtus ou que celui-ci commence sa structuration mentale bien avant sa venue au monde. *Un pur objet ne pourrait pas devenir sujet* : il faut au moins que soit présente en lui une capacité à profiter des sollicitations du milieu pour *apprendre*, activité qui est centrale dans le développement. A la naissance, il n'est pas qu'un paquet de chair doué de vie ; il n'est pas non plus, sur un plan intellectuel, une *table rase* vierge de toute structure psychique, un bloc de cire conforme aux thèses de Locke. Au contraire, il est déjà *sujet* - en puissance et même partiellement en acte - car il possède l'organe adéquat, le cerveau, et tout le système nerveux qui lui est connecté. On peut même admettre que l'*embryon* (nom correspondant à la période s'étalant de la conception jusqu'à la huitième ou onzième semaine, selon les auteurs) et a fortiori le *fœtus* sont déjà des êtres psychiques. Toutefois, une question majeure se pose : quel est le fonds de départ ? Que contient le cerveau à la naissance et dans les semaines précédentes, indépendamment des aléas provoqués par l'existence intra-utérine ? Quelles sont les compétences cérébrales appartenant au nouveau-né ?

Le relevé de ces compétences n'est pas l'objet d'un accord au sein du monde des pédologues ; il y a même plusieurs géologies psychique de l'humain : pour certains, la vie mentale prénatale se résume à de vagues impressions de plaisir ou de déplaisir et à l'enregistrement diffus des traces disjointes de quelques « expériences », par contre pour d'autres l'apprentissage, c'est-à-dire l'enrichissement structurant du cerveau, s'initie dès l'état fœtal. Le fœtus *répond* à des sollicitations centripètes et commence à tirer profit de ces expériences, d'abord en les mémorisant. L'acquisition est donc réelle, quoique très limitée, avant même la venue au monde. Au cœur de ces débats, c'est en quelque sorte la

¹ Voir par exemple l'*Atlas de la psychologie* ; Livre de Poche 1995 p. 289

question de la *nature* de l'humain qui est posée ici, dans sa dimension universelle, en ce sens qu'il s'agit bien de relever ce que tout cerveau humain possède naturellement dès la naissance, sauf anomalie grave : y a-t-il universalité du fonds initial ? N'y a-t-il pas également des éléments de différenciation individuelle créés par les débuts prénataux du développement épigénétique ?

Pour travailler ces thèmes, la pédologie s'appuie souvent sur l'énumération de réflexes innés et de comportements phylogénétiquement acquis, dont le programme serait déposé dans les replis de notre cerveau. Les exemples du réflexe de respiration ou de succion sont les prototypes de ces aptitudes nerveuses pré-codées. Le réflexe de la « chair de poule » est un autre exemple de ces strates archaïques de l'espèce. Toutefois ce relevé des compétences initiales ne mène pas très loin, si ce n'est à recenser des évidences sans prendre la peine de leur donner un sens.

Ce sens, nous pouvons peut-être envisager de le trouver en nous arrêtant quelques instants sur le *paradoxe du développement cognitif*, ainsi formulé : *La structuration du cerveau est un apprentissage qui suppose qu'une structure apprenante initiale préexiste aux acquis, sans quoi ceux-ci ne pourraient jamais être réalisés.* Un cerveau entièrement vierge à l'origine ne pourrait pas se structurer. Un objet pur ne pourrait pas devenir sujet.

Nul ne peut en effet nier que les données sensorielles jouent un rôle majeur dans l'activation de l'intelligence chez le nouveau-né. Piaget a même postulé que ce dernier était pour plusieurs mois dépendant de ce flux sensible, seule source d'animation et seul stimulant pour la pensée balbutiante. Tout se passe donc comme si, à force d'intégrer et de traiter de multiples données immédiates, l'enfant finissait par stabiliser progressivement des processus de pensée et par acquérir palier après palier les fonctions essentielles de l'intelligence.

Mais cette belle histoire n'explique pas aisément avec quels outils l'enfant peut réaliser ce tour de force qui consiste à passer d'une réceptivité purement passive à une intelligence de plus en plus active. Pour fabriquer la pensée et ses structures, il faut l'apport des données sensorielles ; mais pour intégrer efficacement ces mêmes données, il faut déjà en avoir les moyens intellectuels. Bref : la pensée suppose l'intégration qui elle-même suppose la pensée. On ne construit rien à partir de rien. Sans « intelligence » initiale, même ténue, aucun développement psychique ne serait possible. C'est là un intéressant paradoxe.

Lorsqu'il critique, sans doute avec quelque excès, la théorie piagetienne de l'intelligence, Jacques Mehler écrit d'ailleurs : **« On ne trouve aucune explication du mécanisme par lequel les organismes en développement acquièrent les opérations qui ne font pas partie de leur compétence à un moment donné de leur développement. »**¹ Autrement dit : pour apprendre, il faut les outils de l'apprentissage, aussi rudimentaires qu'ils soient. Sans ces compétences *premières* – à tous les sens de ce dernier terme – les données de l'expérience seraient irrémédiablement perdues, faute d'être utilisées pour créer de l'intelligence via la création de connexions neuronales stabilisées. Pour devenir intelligent, il faut déjà l'être tant soit peu dès le début. *Autant dire que l'aptitude à acquérir semble logiquement présente dès la naissance. Pour apprendre, il faut savoir apprendre, ce qu'à l'évidence le nouveau-né sait faire, avec ses modestes moyens et dans un sens particulier du verbe « apprendre », bien différent de celui que nous utilisons pour ordonner à nos enfants et à nos élèves d'apprendre leurs leçons...*

¹ Jacques Mehler in *L'unité de l'homme* : états du colloque de Royaumont en 1972, article *A propos du développement cognitif*, Seuil 1974 tome II p. 40

Jacques Mehler énonce ainsi sa thèse sur ce point : « **L'enfant possède à la naissance de fortes dispositions initiales... Les enfants naissent donc équipés de certaines dispositions psychologiques générales.** »¹ Afin de donner des « preuves » expérimentales de ces affirmations, le chercheur cite différentes compétences que le nourrisson posséderait de façon très précoce, si précoce même qu'elles sembleraient voir le jour avec lui. Que ce soit dans la domaine de la perception sensorielle ou dans celui des structures psychologiques innées, il faut donc renoncer à l'idée d'un vide initial : l'enfant naissant a des fondations psychologiques, sinon il ne pourrait évidemment rien construire. Tant pis pour Locke.

A titre d'exemples, on peut évoquer les résultats des travaux de Fantz sur la finesse de certaines perceptions chez le nouveau-né ; ou encore le produit des recherches de T.G. Bower sur les aptitudes du nourrisson. Bower indique entre autres que la *permanence de l'objet*, que Piaget n'attribue à l'enfant qu'à partir de 6-8 mois, semblerait exister plus tôt : pour mettre de l'ordre dans son univers perçu et pour organiser son univers psychique, l'enfant doit en effet utiliser certaines bases psychologiques, parmi lesquelles celle qui lui permet de « penser » que l'objet qui n'est plus perçu continue à exister. Sinon tout apparaîtrait et disparaîtrait sans que jamais rien de stable ne puisse se maintenir dans l'esprit. Faut-il croire que cette permanence de l'objet est un pur produit de l'expérience et de la répétition ? Faut-il croire qu'à force de voir des objets et de ne plus les voir, l'enfant va, comme par magie, fabriquer la structure psychique qui lui permet déjà de faire un pas vers l'abstraction en maintenant la pensée de l'objet le même en l'absence du dit objet ? N'est-il pas plus judicieux de postuler que la structure, même embryonnaire, préexiste à l'expérience, qui ne fait que la révéler, l'activer, la fortifier et éventuellement la modifier par la suite ? Autant de questions autour desquelles les pédologues construisent leurs réponses aussi méthodiquement que possible.

L'image empiriste de *l'enfant-tabula rasa*, que l'échographie et la lecture des ondes électriques du cerveau ont grandement démystifiée, est en tous cas d'autant plus fautive que la période de gestation est elle-même un moment d'acquisition d'expériences. Déjà, dans le corps maternel, des processus d'apprentissage sont à l'œuvre : l'*Atlas de psychologie* de Hellmuth Benesch affirme même que le fœtus « **exerce comme en gymnastique ses réflexes d'attitude et de posture en vue de leur maîtrise volontaire ultérieure** ». ²

La valeur psychologique du nouveau-né, voire du fœtus, n'est donc pas nulle, comme le laissent pourtant supposer des préjugés dont on trouve les traces dans des écrits philosophiques se voulant fort avertis. Par exemple, le postulat fondamental de Locke, lorsqu'il s'agit d'exposer sa théorie de la connaissance, s'appuie sur l'image de la « **table rase** », empruntée à Aristote, pour expliquer que la raison est loin d'être innée. A l'origine de la pensée, selon le philosophe anglais, il n'y a rien : ni connaissance a priori, ni structure mentale innée ; l'entendement et la raison dont nous nous prévalons n'ont pas toujours été *là*. L'argumentation de l'empiriste avance ainsi que « **Dire qu'une notion est gravée en l'âme, et soutenir en même temps que l'âme ne la connaît point, et qu'elle n'en a eu encore aucune connaissance, c'est faire de cette impression un pur néant** » ³

A l'aube du psychisme décrit par Locke, par conséquent, une table vide, nue, une planche enduite de cire vierge, « **vide de tous caractères, sans aucune idée, quelle qu'elle soit** ». Ne soyons par conséquent pas surpris de voir l'empiriste anglais, lorsqu'il propose les raisonnements suivants, revenir vers l'image de *l'enfance-infirmité* : « **Prenez les**

¹ Jacques Mehler in *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972, article *A propos du développement cognitif* ; Seuil 1974 tome II p. 47

² *Atlas de la psychologie* ; Livre de Poche 1995

³ John Locke : *Essai philosophique concernant l'entendement humain* ; Vrin 1989 p. 9

propositions les plus évidentes, A est A, faites à autrui ce que vous voudriez qui vous fût fait à vous-même, elles sont si peu innées que ni les enfants, ni les sauvages, ni les idiots n'en ont la moindre idée. »¹ Nous savons ce qu'il faut penser de cette assimilation méprisante de *l'enfant-vide*, du *peuple-enfant* et de *l'attardé*...

Quoi qu'il en soit, cette réfutation de l'innéisme et du cartésianisme se heurte par la suite au paradoxe indiqué plus haut, que Locke pressent et dont il tente de sortir lorsqu'il fait appel à l'existence dans l'âme de « **la capacité ou la faculté de connaître** » : l'âme du nouveau-né ne possède et ne contient rien, si ce n'est peut-être la capacité de connaître et de tirer profit des expériences sensibles pour bâtir les idées et la pensée. Seule l'aptitude à acquérir serait innée... Même Locke doit en convenir.

Mais si l'on tente a contrario d'adopter les thèses de l'innéisme, en considérant comme Leibniz que l'âme humaine à sa naissance n'est ni une *tabula rasa* ni même un ensemble de « **facultés nues** », les difficultés ne sont pas aplanies ; elles n'ont fait que changer de caractère. Car si l'auteur des *Nouveaux essais sur l'entendement humain* refuse catégoriquement la thèse de la *tabula rasa*, ce n'est pas pour recevoir l'hypothèse scolastique des « **pures puissances** » innées ; pour lui, une faculté psychique ne peut se renfermer « **dans sa seule puissance** » et n'existe qu'en s'exerçant « **dans quelque acte** » ; ce qui est une position compréhensible, tant la psychologie des facultés ne fait pour Leibniz que manipuler des abstractions. Il craint en fait que l'image des facultés comme « **fenêtres** » de l'âme ne partagent avec celle de la table rase le même défaut : matérialiser ce qui demeure essentiellement immatériel, impalpable, éternel. « **Tous ceux qui pensent ainsi de l'âme la rendent corporelle dans le fond.** » Or « **l'âme renferme l'être, la substance, l'un, le même, la cause, la perception, le raisonnement, et quantité d'autres notions, que les sens ne sauraient donner.** » Il s'ensuit que le nouveau-né, par sa *naissance* spirituelle, est porteur d'une anima éternelle et active, noyau d'un psychisme possédant d'emblée des notions innées. C'est le sens de l'ajout leibnizien à la formule classique : « *Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu, excipe : nisi ipse intellectus.* »² [Rien n'est dans l'âme qui n'ait été auparavant dans les sens, si ce n'est l'âme elle-même.]

L'esprit existe donc avant les apports des sens, avant le bain dans les « **petites perceptions** » ; il existe avec ses virtualités intangibles ; Leibniz accorde toutefois à Locke que l'esprit ne présente certes pas instantanément des idées claires et distinctes ; l'enfant ne peut pas lire d'emblée dans son entendement les lois de la raison « **comme l'édit du prêteur se lit sur son album sans peine et sans recherches.** »³ Le psychisme à ses débuts n'est pas un livre tout écrit et facile à parcourir ; mais il n'est pas non plus une table de cire sans marques. Il porte déjà en lui tout ce qu'il pourra concevoir par la suite, bien que ces notions restent inaperçues dans les premières années – et le restent constamment chez le vulgaire... Leibniz rappelle donc qu'il s'inscrit dans la lignée innéiste qui remonte jusqu'à Platon, en passant par Saint Paul, qui affirmait fortement que « **la loi de Dieu est écrite dans les cœurs.** » La célèbre démonstration socratique mettant en scène un jeune esclave dans le *Ménon* est une autre illustration marquante de cette application à l'enfant d'un a priori innéiste.

Dans l'histoire de la philosophie occidentale, le psychisme du nouveau-né est par conséquent un enjeu important ; la définition de sa *naissance* est déchirée entre innéisme et empirisme, sans que l'une ou l'autre des deux options ne s'avère satisfaisante : l'empirisme

¹ John Locke : *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, livre I

² Leibniz : *Nouveaux essais sur l'entendement humain* : II, 1, § 2

³ Leibniz : *Nouveaux essais sur l'entendement humain* : Préface

lockien n'explique pas l'émergence de l'entendement à partir du seul flux sensible ; l'innéisme leibnizien – même en postulant l'éternité de l'âme immatérielle – manipule des abstractions, faisant fi du caractère épigénétique et psychogénétique du développement, ainsi que du relevé objectif des compétences du nouveau-né. La diversité des voies du développement du sujet humain et des cultures humaines coïncide de plus fort mal avec l'affirmation philosophique de données innées universelles. Alors, qu'est-ce qui est premier ? Un quasi néant psychique sur lequel viennent agir des impressions sensibles ? Une faculté d'apprendre que l'on peut presque dire innée ?

Accoutumée à penser des processus linéaires et des successions, notre pensée a forcément des difficultés lorsqu'il s'agit d'appréhender la difficulté que nous venons d'exposer ; on peut ainsi supposer que le problème est sans doute mal posé tant qu'il est posé de façon strictement linéaire. En utilisant les concepts de *rétroaction* et de *réaction circulaire*, nous devrions pouvoir éclairer la difficulté. Mais voyons comment Piaget, un des très grands noms de la psychologie infantile, décrit ce problème et sa « solution ».

Le maître de la psychologie génétique, si admirablement précis, méthodique et rationnel dans son œuvre pionnière, dresse un grand tableau *épigénétique* que l'on peut présenter rapidement selon les éléments suivants, en ce qui concerne notre problème des origines du psychisme :

a) C'est en biologiste que le Genevois aborde la question de la psychologie infantile. C'est-à-dire en fonction de son postulat du *caractère adaptatif de la vie*. La vie est ce qui s'adapte à son milieu et qui adapte son milieu à soi ; l'organique, dans son essence intime, est défini comme un objet adaptatif. C'est bien sous sa nature d'*objet* que l'enfant est initialement abordé.

b) Comme l'est l'instinct, *l'intelligence est une des formes de l'adaptation*. Elle est une des formes que la vie prend pour exprimer sa nature adaptative. Comme tout processus vivant, naturel, en dernière analyse biologique, on peut décrire son développement de façon logique. « *Bio-logique* » avons-nous dit plus haut. Rien à voir ici avec les spéculations sur l'âme immatérielle. C'est bien une *logicisation* de l'enfant qui est en vue.

c) *Le mouvement adaptatif est à double entrée* : « **L'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.** »¹ Comme tout organisme, qui pour persister dans son être, doit incorporer une partie du milieu et se transformer sous l'influence de ce même milieu, l'intelligence se vit et se renforce : d'un côté en assimilant les données extérieures (en les incorporant à ses propres structures cognitives et psycho-motrices préexistantes), de l'autre côté en modifiant ces mêmes structures pour les accommoder au flux d'informations nouvelles. C'est ce double processus qui explique l'historique de la structuration de l'intelligence, qui renove sans cesse ses cadres conceptuels et ses schèmes d'action afin de mieux s'adapter à la complexité du monde et de mieux adapter le monde à sa propre complexité croissante.

d) *A chaque stade* (défini comme une période de relatif équilibre des structures ainsi créées), *une organisation particulière de l'intelligence assure l'adaptation*. « **A l'adaptation correspond l'organisation qui en est l'aspect interne.** »² L'histoire psychique de l'enfant est donc un chapelet d'organisations différentes, d'un niveau normalement croissant, scandées par des phases d'équilibration partielle et momentanée.

¹ Piaget : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* ; Delachaux et Niestlé 1936, édition de 1959 p. 12

² Tran-Thong : *Stades et concept de stade de développement de l'enfant : dans la psychologie contemporaine*. Vrin 1967, p. 25

Concernant notre problème proprement dit, c'est-à-dire l'état initial du psychisme et le passage du « *presque rien* » au « *déjà quelque chose de structuré* », Piaget apporte alors une double réponse :

A la question du fonds de départ, il répond en décrivant à sa façon l'aube du psychisme : au début tout se résume au *fonctionnement-réflexe* (le réflexe de succion par exemple). Ces quelques réflexes pré-codés seraient la base (au sens chrono-logique) de l'intelligence. Piaget parle ainsi du premier stade comme du « **stade des réflexes, ou montage héréditaires, ainsi que des premières tendances instinctives (nutrition) et des premières émotions** ». ¹ Autrement dit, le psychisme nouveau-né est composé d'associations héréditaires, d'appareils réflexes, de postures innées, c'est-à-dire de « **coordinations sensorielles et motrices toutes montées héréditairement et correspondant à des tendances instinctives telles que la nutrition.** » ² Rien d'étonnant dans cette réponse, si ce n'est qu'elle laisse entier le problème de la genèse : comment s'initie le développement intellectuel ? Comment le réflexe peut-il en quelque sorte s'auto-développer pour aller vers une structuration supérieure ? Comme l'enfant dépasse-t-il ce stade et cette aurore d'adaptation héréditaire pour aller vers des adaptations acquises ?

C'est là le second élément de la réponse de Piaget : pour lui *tout commence par l'accommodation*, puisque l'enfant-organisme ne dispose pas encore de structures performantes pour y assimiler la présence changeante du monde. C'est en effet en tâtonnant pour chercher la meilleure réponse à la sollicitation, interne ou externe, que l'organisme consolide, affine et finit d'organiser ses réflexes. Par exemple, le réflexe de succion se perfectionne au fur et à mesure de l'activité et de l'exercice : *on pourrait dire que l'enfant sait téter mais qu'il apprend également à téter*. L'inverse est évidemment vrai : « **Certains réflexes cessent de jouer normalement faute de milieu approprié.** » ³

Ce qui veut dire que « l'intelligence » du tout-petit, c'est-à-dire cet ensemble de postures réflexes pré-dessinées, bien qu'embryonnaire, n'est pas que pure passivité ou pure fixité. Dès l'origine, elle est déjà en mouvement, elle est déjà en action ; elle comporte donc *du jeu*, de l'indétermination, de l'espace pour s'affiner ; elle joue, elle bouge et se montre capable d'évoluer pour mieux remplir sa tâche fonctionnelle adaptative. Cette mobilité, cette capacité à fuir la stricte association héréditaire est ce qui fait la capacité humaine d'apprentissage ; c'est ce petit rien, ce non-enfermement initial, cet interstice si étroit – mais que l'éducation a pour mission d'élargir et d'éclairer – qui fait le pouvoir d'échappement et la perfectibilité du « **mutant humain** », selon l'expression d'Edgar Morin. C'est ce qui fait que le *Bios* peut se recouvrir d'un monde psychosocial d'une grande variété et complexité, d'un Logos créateur de sens et de différenciation entre les cultures et les individus.

Piaget décrit de façon claire cet événement en apparence si anodin, qui pourtant contient déjà à l'état de promesses ou de menaces tout le développement ultérieur de l'individu – et la marque de l'aspect essentiel de son espèce. Les réflexes « **n'ont rien de cette passivité**

¹ Piaget : *Le développement mental de l'enfant*, in *Six études de psychologie*, Denoël 1964, édition Folio 1987 p. 19

² Piaget : *Le développement mental de l'enfant*, in *Six études de psychologie*, Denoël 1964, édition Folio 1987 p. 19

³ Piaget : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé 1936, édition de 1959 p. 32

mécanique que l'on serait porté à leur attribuer »¹ ; c'est pourquoi ils peuvent s'affiner à l'exercice - ou se nécroser faute d'exercice satisfaisant. A l'image du réflexe de succion, l'accommodation est ainsi présente dès le début : l'enfant qui tète a souvent à tâtonner pour trouver le mamelon ou la tétine qui lui sont présentés. Sa bouche, son nez explorent le monde et fournissent des informations dont le traitement est nécessaire pour mieux réaliser la tâche vitale. Piaget, en remarquant que les réflexes de succion sont sensibles à l'exercice, en conclut logiquement que le premier volet de l'activité adaptative est simultanée au premier contact avec le monde. L'activité réflexe, bien que fixée par l'hérédité, peut être modifiée par la rencontre effective de la réalité et par l'exercice. En clair : l'adaptation n'est pas mécanique ou automatique, ce qui d'ailleurs serait un danger pour sa réussite ; elle laisse la possibilité de l'affinement, autrement dit *la possibilité d'apprendre*. Même si dans les premiers jours cet apprentissage peut nous sembler bien modeste.

On définira donc ici la capacité d'apprendre comme *la mobilité potentielle des premières structures de l'intelligence* dans le cerveau du nouveau-né, sans doute même dans celui du fœtus.

Ce tâtonnement, et cette capacité à en tirer profit pour progresser dans l'adaptation, sont complétés par cet élément prépondérant que Piaget nomme le « **besoin de répétition** », ou encore la « **généralisation de l'activité** ». Accrue et généralisée par son propre exercice, l'activité trouve sa plénitude en alliant les deux versants de l'adaptation : l'accommodation et l'assimilation. « **C'est l'assimilation qui se manifeste dans le besoin de répétition qui va en croissant. L'enfant suce non seulement quand il a faim, mais aussi quand il est rassasié : il suce divers objets autre que le mamelon, il suce à vide.** »²

On voit bien ici le double mouvement de structuration cognitive : l'enfant, nanti de sa structure initiale suffisamment lâche pour évoluer, l'adapte par exercice (accommodation) ; dans un même mouvement (même si le geste logiquement premier est l'accommodation) il utilise la structure efficiente pour d'autres usages, en incorporant le maximum d'éléments à sa structure à peu près établie (assimilation généralisatrice et réognitive). Ce double mouvement, cette double possibilité d'exercice, est ce qui fortifie l'intelligence dans son développement. On peut parler ici de *réaction circulaire*, l'un des aspects appelant l'autre qui à son tour renvoie au premier, et ainsi de suite. La notion de *recognition*, sollicitée dans ce paragraphe, est une illustration de cette circularité de l'apprentissage : en tâtonnant pour faire quelque chose, on apprend à le faire ; puis en le faisant à nouveau par répétition, même à vide, de ce qui « marche », on perfectionne la compétence acquise. Wallon abonde en ce sens, en relevant le rôle moteur des nombreuses activités circulaires chez le tout jeune enfant : « **Provoquer un effet connu est une des occupations préférées du petit enfant** », car cet exercice répété permet à l'intelligence de décoller.

Un enfant rassasié qui suçote son pouce ne fait donc pas quelque chose d'insignifiant ; il travaille à son développement ! En résumé, selon Piaget, « **le réflexe est à concevoir comme une totalité organisée dont l'objectif propre est de se conserver en fonctionnant, par conséquent de fonctionner tôt ou tard, pour elle-même (répétition), en incorporant à elle les objets favorables à ce fonctionnement (assimilation généralisatrice), et en discriminant les situations nécessaires à certains modes spéciaux de son activité.** »³
Autre formulation : le réflexe s'exerce aussi par l'exercice réflexe.

¹ Piaget : *Le développement mental de l'enfant*, in *Six études de psychologie* : Denoël 1964, édition Folio 1987 p. 19

² Tran-Thong : *Stades et concepts de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine* : Vrin 1967 p. 2.

³ Piaget : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* : Delachaux et Niestlé 1936 ; édition de 1959 p. 39

Remarque d'importance : ce qui vient d'être dit ne concerne pas que les prémices de l'intelligence, mais décrit la quasi totalité des processus intellectuels humains dans les domaines de l'apprentissage et de la cognition. En effet, toute notre vie intellectuelle se meut entre ces deux attitudes : nous nous accommodons au monde en construisant le cadre interprétatif adéquat, qui se fortifie par l'exercice et manifeste une forte tendance à se répéter, en assimilant toute nouveauté à lui. D'où la possible dérive de toute pensée, qui ne voit le monde qu'à travers son propre prisme, qui ne le saisit qu'à travers ses propres cadres, renonçant ainsi à le comprendre, vraiment, et renonçant surtout à évoluer quand la répétition assimilatrice, perdant de sa fécondité, sclérose le développement. On ne dira jamais assez, avec Bachelard par exemple, combien il est vital que la pensée rajeunisse ses cadres, garde son dynamisme et sa mobilité en se gardant d'elle-même. L'épistémologue rappelle en toutes circonstances que l'esprit humain, lorsqu'il aborde la connaissance scientifique, n'est jamais assez jeune : **« il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés »**. Il s'avère ainsi important qu'il fasse table rase de ses erreurs fossilisées, voire qu'il dépasse ses propres structures mentales et ses propres concepts. **« Accéder à la science, c'est, spirituellement, rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. »** Même dans une démarche scientifique **« il vient un temps où l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit, où il aime mieux les réponses que les questions. Alors l'instinct conservatif domine, la croissance spirituelle s'arrête. »**¹ Ne devons-nous pas voir dans cet instinct conservatif une survivance ou un écho de l'assimilation généralisatrice et de la répétition assimilatrice ?

Globalement, lorsque Bachelard pose les principales remarques psychologiques de son épistémologie des obstacles, c'est bien en termes de vieillissement ou de fossilisation des concepts qu'il en parle. A contrario, tout se passe comme si les nécessités de la recherche scientifique commandaient de rajeunir, de retrouver ce mouvement initial d'ouverture au Réel. La comparaison ne tient cependant pas jusqu'au bout, puisque la cure de jouvence épistémologique de Bachelard ne recommande pas de s'appuyer sur ce qui existe déjà, quitte à l'améliorer par l'exercice, mais de le supprimer : dans la majorité des cas, il semble ainsi indispensable de détruire le passé des images subjectives, des préjugés et des connaissances dépassées, avant de construire du neuf et de rajeunir la raison.

Notons donc que Bachelard, dans le cadre de sa propre problématique, frôle une de nos précédentes constatations : l'adulte, s'il veut conserver son élan intellectuel, doit conserver ce quelque chose de mobile, d'ouvert et d'indéterminé qui fait la force de l'enfance. Ce qu'il appelle **« l'instinct formatif »** doit toujours aller contre **« l'instinct conservatif »**. *Se former en se réformant*, telle est la vocation de l'esprit scientifique. Devenir adulte passe bien par une survivance dynamique de la mobilité intellectuelle enfantine.

Dans tous les cas, si *le scientifique de Bachelard est quelque peu « enfant »*, nous dirons inversement que *l'enfant de Piaget est quelque peu « scientifique »*, en ce sens qu'il déploie sans cesse son activité intellectuelle en construisant, en affinant, en renovant ses cadres cognitifs dans un but d'adaptation à la réalité.

Notons aussi que nous avons déjà ici un regard instructif sur la problématique des **« troubles »** du développement : le **« trouble »** est un dysfonctionnement du processus de structuration de l'intelligence, qui se produit par blocage du dispositif initialement dynamique, par non-enclenchement du duo assimilation/accommodation, par répétition sclérosante quand les structures mentales s'enrayent et se ferment à toute saisie du monde

¹ Bachelard : *La formation de l'esprit scientifique* ; Vrin 1938, édition de 1983 p. 15

sur un mode autre que celui qu'elles possèdent déjà. D'où ce phénomène que le début du XX^e siècle désignait sous le nom très cruel d'« *arriération* » mentale. Voir aussi, nous y viendrons plus bas, la notion psychanalytique de régression, au sens plus fort encore qu'une simple stagnation circulaire.

Dernière remarque : Si Piaget, et avec lui l'essentiel des pédologues, s'inscrivent bien dans une représentation objectivante de l'enfant, cette représentation n'est pas homogène - heureusement. Elle se mêle nécessairement à des éléments plus subjectivants, qui introduisent de l'aléatoire dans le développement, qui y aperçoivent des traces importantes de l'activité autonome du sujet. Au cœur des conceptions de *l'enfant-objet* résiste encore la réalité de *l'enfant-sujet*...

6) L'enfance-rondelle

Venons-en au problème du découpage de cette *enfance-rondelle* : puisqu'il s'agit d'une approche logiciante et objectivante, on pourrait s'attendre à ce qu'elle fournisse une description méthodique et efficace de l'objet évolutif qu'elle étudie – puisqu'il s'agit pour elle d'un objet. C'est d'ailleurs en grande partie le cas, puisqu'en modélisant suffisamment la réalité, une activité d'interprétation du réel peut être à peu près assurée de retrouver son modèle dans ses constatations. Cependant les choses sont bien plus confuses et complexes qu'elles devraient l'être : le modèle s'avère fréquemment poreux.

De plus c'est bien dans cette posture que le souci adulte de marquer son pouvoir sur l'enfance s'exprime le plus clairement ; en effet, sectionner l'enfance en périodes d'évolution, c'est être au cœur de la trilogie *objectivation/logicisation/dynamisation* évoquée au début de ce chapitre. C'est aussi préparer le terrain pour un contrôle total de l'enfant, qui peut alors être soumis à tout un protocole lui faisant franchir mécaniquement les étapes « normales » de son développement – comme le grain de maïs de l'agriculture industrielle, intensive, capitaliste est contrôlé de A à Z dans son évolution vers l'épi lucratif.

La description du développement prénatal, qui se voudrait chez certains rigoureux à la semaine voire au jour près, fournit d'ailleurs le modèle pour saisir le développement postnatal sur un mode fortement emprunté à la biologie ou carrément à l'horticulture. On reconnaît dans ce modèle le poids idéologique d'une ère où tout est objet, y compris le vivant, y compris cette part du vivant qui s'appelle l'humain, où tout peut être connu, donc contrôlé et régulé, où la *normalité* veut se donner des bases scientifiques pour tracer les cadres d'une instrumentalisation des individus. On y reconnaît également cette vision médicalisée, zoologisée, biologisée du monde : ce modèle des blouses blanches et des laboratoires – de certains d'entre eux, il va sans dire. Piaget n'avait-il pas commencé sa carrière comme biologiste et en publiant de nombreux articles liés à la zoologie ? Freud n'était-il pas médecin ? Wallon n'a-t-il pas abordé la psychologie par l'entrée médicale de la pathologie mentale ?

Si l'on regarde d'un peu plus près les constructions dérivant le cursus de *l'enfant-objet*, le concept le plus fréquemment utilisé est celui de *stade*, auquel nous allons maintenant consacrer toute notre attention. Ce concept est utilisé pour découper l'enfance objectivée en tranches sur la durée et le nombre desquelles les « experts » pédologues peuvent polémiquer à l'infini. Mais certains auteurs, dont Piaget, parlent aussi de *périodes*, dont les stades ne seraient que les sous-ensembles. Mais peu importent les mots, l'essentiel est dans la représentation, qu'ils n'expriment qu'imparfaitement, et avec de légères variations selon l'idiome utilisé. Cette représentation est celle de *l'enfance-rondelle*, tronçonnée en phases et en états se succédant logiquement.

Piaget, par exemple, distingue au moins 5 périodes dans le développement mental de l'enfant, caractérisés chacun par un état momentané d'« *équilibration* » ; les stades sont pour lui des sous-périodes :

- période sensori-motrice (jusqu'à 2 ans) ;
- période pré-conceptuelle (2-4 ans) ;
- période intuitive (4-7 ans) ;
- période des opérations concrètes (7-11 ans) ;
- période des opérations formelles (après 11 ans)

En fait, si l'on parcourt l'intégralité de l'œuvre de Piaget, on constate qu'il a proposé lui-même des découpages différents, des schémas non identiques. Ces différentes versions sont au nombre de 4 à peu près :

<p><u>Six études de psychologie</u> (article de 1940, publié dans ce recueil en 1964)</p>	<p><u>6 stades ou périodes :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) montages héréditaires 2) premières habitudes motrices 3) intelligence sensori-motrice 4) intelligence intuitive 5) opérations concrètes 6) opérations formelles
<p><u>La psychologie de l'intelligence</u> (1947)</p>	<p><u>4 stades ou périodes :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) sensori-moteur 2) préopératoire 3) opérations concrètes 4) opérations formelles
<p><u>La psychologie de l'enfant</u> (avec Bärbel Inhelder ; 1966)</p>	<p><u>3 stades ou périodes :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) sensori-moteur 2) opérations concrètes 3) opérations formelles
<p><u>L'épistémologie génétique</u> (1970)</p>	<p><u>6 stades ou périodes :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) sensori-moteur 2) premier niveau pré-opératoire 3) second niveau pré-opératoire 4) premier niveau des opérations concrètes 5) second niveau des opérations concrètes 6) opérations formelles

Pour Wallon également, 5 stades se succèdent, mais leur repérage ne correspond pas tout à fait à celui de Piaget :

- stade *impulsif et émotionnel* dans la première année ;
- stade *sensori-moteur et projectif* de 1 à 3 ans ;
- stade *du personnalisme* de 3 à 6 ans ;
- stade *catégoriel* de 6 à 11 ans ;
- stade *de la puberté et de l'adolescence*, après 11 ans.

Dans la très généraliste *Encyclopedia Universalis*, 5 « périodes » sont énumérées :

- *première enfance* ou *période néo-natale*, jusqu'à douze ou quinze mois, c'est-à-dire jusqu'à la maîtrise de la marche ; cette période est elle-même subdivisée en âge du nouveau-né (jusqu'à trois semaines) et âge du nourrisson ;
- *seconde enfance* ou *âge de l'exploration*, avec une prépondérance pour la déambulation et l'acquisition du langage, jusqu'à trois ans ou trois ans et demi ;
- *période préscolaire*, jusqu'à six ans ;
- *âge scolaire* ou *période de latence*, jusqu'à la puberté ;
- *adolescence*, jusqu'à l'âge adulte (limite floue) ;

On peut ainsi continuer à inventorier d'autres grilles de lecture du développement.

Selon Freud la vie de l'individu enfant parcourt divers stades .

- stade oral
- stade anal
- stade phallique
- stade oedipien
- stade de latence
- stade génital et de la puberté (fin de l'enfance)

Notons que les continuateurs de la psychogénétique freudienne ont surexploité ce découpage, aboutissant ainsi à des conclusions divergentes, dont on pourrait citer maints exemples ; comme l'avoue Charles Baudouin, « **quelque flottement concernant les âges se manifeste d'ailleurs d'un auteur à l'autre.** »¹

On pourrait ainsi décrire les trois stades d'autisme normal, symbiotique et d'individuation-séparation décrits par Margaret Mahler ; les deux positions successives, dans la première année, vues par Mélanie Klein, qui parle d'une position « **paranoïde-schizoïde** », à laquelle succède une position plus apte à accepter la réalité ; etc... Certains se veulent même plus précis dans leurs conclusions : René Spitz parle par exemple du « **sourire du troisième mois** » ou de « **l'angoisse du huitième mois** »... Karl Abraham subdivise le stade oral en deux sous-stades...

Bref, chacun veut partager *l'enfant-objet* en rondelles, mais personne n'est d'accord sur la façon de s'y prendre... Et encore n'avons-nous cité que quelques exemples !

Conséquence caricaturale de cette approche de l'enfance : à Genève en 1955, le psychologue belge Osterrieth releva en compilant différents auteurs la bagatelle de 64 stades différents, avec comme de bien entendu des repères et des critères différents... Et la liste n'a fait depuis que s'allonger...

Autre conclusion éloquentes d'auteurs ayant comparé diverses théories sur le développement de l'enfant : « **Piaget et ses disciples ne sont pas unanimes quant au nombre de stades et sous-stades qui interviennent dans le processus de développement. Quelques auteurs proposent trois grands moments, d'autres quatre, tandis que certains vont jusqu'à en présenter cinq.** »²

Comme Piaget lui-même l'avoue, « **La psychologie génétique se trouve. [...] dans une situation paradoxale en ce qui concerne la délimitation des stades. Tous les auteurs qui s'occupent du développement de l'enfant se trouvent obligés d'introduire un ordre de succession et des coupures plus ou moins naturelles ou conventionnelles dans le déroulement des acquisitions ou des transformations qu'ils décrivent. [...] Les stades constituent donc des instruments indispensables dans l'analyse des processus génétiques. Or il se trouve que par une sorte d'anarchie juvénile [...] autant il y a d'auteurs, autant existe-t-il de systèmes de stades.** »³

Cette déclaration désabusée est édifiante à plus d'un titre. Elle est l'aveu des difficultés de la cohabitation conflictuelle de plusieurs systèmes de référence en psychologie génétique infantile – sans oublier que les conflits conceptuels sont aussi des conflits de personnes, dans bien des cas. Piaget utilise même le mot de « **paradoxe** » pour indiquer les dérives de

¹ Charles Baudouin : *L'âme enfantine et la psychanalyse* ; Delachaux et Niestlé 1964 p. 10

² Murray Thomas et Claudine Michel : *Théories du développement de l'enfant* (chapitre 10) ; De Boeck 1994 p. 276

³ Osterrieth, Piaget, De Saussure, Tanner, Wallon et Zazzo : *Le problème des stades en psychologie de l'enfant* ; PUF 1956 p. 1 et 2

cette branche de la pédologie dès qu'elle prétend à la description minutieuse de la chronique de l'enfance. On pourrait dire que nous touchons là aux inévitables limites sur lesquelles vient échouer toute tentative de penser un sujet comme s'il n'était qu'un objet. Au-delà de cette limite, au-delà de ce *mur de la connaissance* dressée face aux prétentions de la psychologie génétique, s'étend l'enfance...

On notera aussi cet étonnant duo entre coupures « **naturelles** » et coupures « **conventionnelles** », cette étrange distinction établie par le psychologue suisse entre ce qui relèverait vraiment de la nature de l'enfant et ce qui ne serait qu'un choix théorique, qu'un modèle particulier choisi un peu artificiellement par telle ou telle école de psychologie infantile. Mais existe-t-il des coupures qui ne soient pas artificielles ? Comment penser trouver des graduations « **naturelles** » dans le *continuum* du développement de l'enfant ? Ne faut-il pas plutôt avouer que l'enfance est ici modélisée, que chacun a son modèle car chacun travaille avec ses outils conceptuels, son angle d'attaque et son secteur de référence, et que de tout cela peut sortir ici de la confusion, là un éclairage intéressant mais partiel sur *l'enfance-mouvement* ?

Autre élément digne d'intérêt dans l'aveu piagétien : le recours à cette éternelle image péjorative de l'enfance ; pour expliquer les dissonances entre les diverses échelles de référence, il déplore en effet une sorte d'anarchie « **juvénile** », une *faute de jeunesse* d'une science encore à ses balbutiements et dont l'essor est sans doute perturbé par la crise de croissance et d'enthousiasme initial que connaissent certains courants...

Ainsi l'enfance, éclatée et brisée en tronçons chronologiques - alors qu'elle est peut-être un mouvement continu où chaque instant est fondu dans le tout et indissociable des autres - est ensuite livrée aux testeurs, chronomètres, statisticiens, spécialistes et experts, y compris du côté de certains courants de la pédagogie, qui établissent des temps de passage normaux, des échelles, des tests, des grilles et des courbes idéales... et fabriquent de ce fait les critères fondateurs d'une *anormalité*, définie très souvent par les notions galvaudées de *troubles du développement*, de *retard*, de *lenteur* dans le développement, voire d'*arriération*. En clair : à partir de l'enfance s'organise une course ou une marche forcée vers le but suprême, l'état d'adulte ; les institutions et les savoirs (éducation, psychiatrie, psychologie, pédagogie, famille, etc...) sauront bien déterminer les « ratés » qui flânent en chemin ou, pire, dévient de la route. L'éducation, dans cette optique, régule, contrôle, hâte le développement ; elle a pour fonction de faire *quitter définitivement l'enfance*. Pas de rupture donc, comme dans la première catégorie de représentations, mais plutôt un départ nécessaire et naturel, dont l'organisation est la raison d'être de l'éducation. L'enfance finit par être pour chaque adulte un passé logiquement révolu, comme l'est le bourgeon pour la feuille. Nous retrouvons ici sans nous en étonner une tonalité hégélianisante - d'un hégélianisme évidemment simplifié.

Chacun, il va sans dire, décrit à sa façon *l'enfance-rondelle* qu'il a modélisée. Chacun a sa définition de chaque stade, ses critères pour repérer le passage d'une rondelle d'enfance à une autre, sa conception propre de la structure de cette évolution : est-elle linéaire ? Dialectique ? Plurielle ? Comprend-elle des régressions ? Suit-elle plusieurs lignes de développement ? Son ordre est-il immuable, héréditaire ? Nous aurions fort à faire pour explorer toutes ces questions ; mais là n'est pas notre propos, qui consiste plutôt à repérer les représentations génériques qui animent ou accompagnent ces théorisations de l'enfance - et éventuellement à pointer leur impact sur les relations enfants-adultes.

Dans le cas des représentations les plus objectivées, il est justement une conséquence sur laquelle nous voulons attirer l'attention : elles font dériver de leur description de *l'enfance-*

rondelle une délimitation entre le *normal* et le *pathologique*, entre l'enfant *comme-il-faut* et l'enfant *comme-il-ne-faut-pas*. Pour la psychanalyse ou pour la psychologie de Wallon, c'est même en remontant du profil de l'enfant malade que l'on peut décrire la normalité et la santé dans le développement psychoaffectif. On peut toutefois se poser la question de la pertinence de cette idée de normalité. Qu'est-ce qu'une enfance *normale* ? Est-ce une enfance qui se déroule selon le calendrier implacable de la pédologie, aux variations individuelles près ?

Wallon a sur ces questions un avis très objectivant, témoignant d'une logicisation hégélianisante dans sa variante marxisée : « **A chaque âge répond chez l'enfant un certain niveau de développement intellectuel. Une comparaison entre enfants de même âge permet d'établir, à l'aide d'épreuves ou de tests appropriés, un niveau moyen, sur lequel le sujet aberrant peut être soit en avance soit en retard.** »¹ Le sujet « **aberrant** » serait alors celui qui ne vérifie pas les critères de la description systématique dressée à partir de la psychopathologie infantile. Plus précisément, dans cette représentation de *l'enfance-rondelle*, l'enfant pathologique demeure fixé à un stade, « **le stade est privé de toute possibilité de transformation, décapité de sa direction évolutive et ne peut plus fonctionner que comme un système clos dans l'uniformité et la répétition.** » Autrement dit : la logique du développement est enrayée, démentie. Ne reste qu'une statique *rondelle d'enfance*...²

Pour Winnicott, « **la santé, c'est la maturité - la maturité selon l'âge. Si tout se passe sans distorsions ou sans accrocs dans le développement de l'être humain, la santé est bonne.** »³ Cette réponse, sans doute très représentative de l'immense majorité des écoles de psychologie, de psychiatrie et de psychanalyse, définit donc la santé mentale, soit la normalité, comme la conformité de *l'enfance-rondelle* au découpage conceptuel qui la décrit - de façon hégélianisante avons-nous remarqué.

Cependant, avec la montée en puissance d'une autre représentation de l'enfant - *l'enfant-sujet* - il est devenu très judicieux, surtout dans le champ psychanalytique, de tempérer les rigueurs d'une application trop stricte du schéma chronologique de l'enfance dite « normale ». Anna Freud, par exemple, construit ses travaux sur le postulat de la complexité et des inégalités du développement, ce qui la conduit à beaucoup de prudence dans le repérage de la frontière entre le *normal* et le *pathologique* : « **Nous parlons de normalité quand nous avons l'impression [c'est nous qui soulignons] d'un équilibre intérieur satisfaisant auquel correspond un degré égal d'adaptation à l'entourage. Les conflits et perturbations internes, les échecs à établir une relation harmonieuse avec le monde extérieur nous laissent en revanche l'impression d'un tableau pathologique, même si ces manifestations sont les sous-produits inévitables des processus de développement.** »⁴

Cette interprétation du développement, pensé comme plus chaotique et moins unidirectionnel qu'on ne le croit, s'inscrit dans l'optique d'une temporalité psychanalytique refusant le seul mouvement du passé vers le futur. En psychanalyse, comme nous allons le voir plus bas, les *stades* appartiennent moins à une description chronologique qu'à une analyse du développement en *degrés*, qui peuvent être atteints de façon durable ou épisodique, tout en laissant ouverte la possibilité de voir l'individu retourner à des stades « antérieurs » de son développement. Les stades de *l'enfance-rondelle* sont avant tout, chez Freud, des degrés dans l'organisation libidinale, non de

¹ Henri Wallon : *L'enfant turbulent ; Observations*

² Tran-Thong, dans la Préface à *L'enfant turbulent*, thèse de doctorat de Henri Wallon en 1925

³ Winnicott : *L'enfant et le monde extérieur ; Réflexions sur les pulsions chez les enfants*, II

⁴ Anna Freud : *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant ; Avant-propos à l'édition française*

simples étapes descriptives du développement logicisé de l'enfant. Il s'ensuit que le facteur chronologique n'est pas un analyseur psychologique si performant que cela : aucun stade d'organisation libidinale n'est jamais pleinement et irrémédiablement dépassé ou même atteint.

Un autre thème instructif dans la représentation *rondellisée* de l'enfance est la délimitation de son terme : où finit l'enfance ? Finit-elle vraiment ? Si les études psychologiques montrent qu'au terme de certaines étapes l'intelligence est jugée mûre, la psychologie dite « moderne » s'est opposée à l'idée d'une totale discontinuité entre la pensée de l'enfant et celle de l'adulte. Wallon exprime cette idée en examinant la question suivante : « **L'intelligence de l'adulte aurait-elle pu rester féconde si elle avait réellement dû se détourner des sources d'où jaillit celle de l'enfant ?** »¹ Il constate alors que la mentalité de l'adulte et celle de l'enfant ne sont pas si hétéronomes qu'on le croit, que le développement de l'intelligence n'est pas une conversion totale. Nous restons, nous adultes, profondément habités par une mentalité enfantine que la pensée rationnelle n'est venue que compléter, sans la faire disparaître, sans briser à jamais la continuité entre l'enfant et l'adulte.

Ce débat n'est pas si récent qu'il en a l'air, il n'a pas été inventé par la psychologie du XX^e siècle ; déjà les Grecs se préoccupaient çà et là de régler par un Logos la vie enfantine aussi précisément que le Cosmos ne l'est. Il ne s'agissait en fait que de suivre le mouvement naturel de la *physis*, incarnée dans le petit homme. Le monde grec avait même repéré les moments critiques de cette ascension vers l'âge adulte : l'on sait par exemple qu'Aristote s'intéressa aux problèmes liés à la puberté. « **Passé deux fois sept ans, le mâle, dans bien des cas, commence à sécréter la semence ; en même temps, le pubis se couvre de poils. [...] Vers la même époque, sa voix commence à changer, devenant plus rude et plus inégale.** »²

A n'en pas douter, le repérage de la puberté est plus performant pour tenter de tracer les limites de l'enfance, car au niveau plus psychologique la frontière est plus mobile.

Ceci dit, sur ce thème encore, le risque de réduction objectivante de l'enfance est grand. Wallon l'avoue en ces termes : « **L'étude de l'enfant, c'est essentiellement celle des phases qui vont faire de lui un adulte.** »³ Ce qui compte dans l'enfant, c'est le mouvement qui va faire de lui un adulte. Pour simplifier : ce qui compte, c'est l'adulte. L'enfant n'est pas une personne, un sujet, mais un objet évolutif, sans valeur par lui-même. Sa valeur et son sens sont dans l'état final d'adulte. Finalement, les diverses descriptions de *l'enfance-rondelle* se retrouvent sur un caractère commun essentiel : elles sont des produits de l'adultocentrisme, donc elles trouvent leur dernier mot dans la glorification de la maturité adulte. Dans ce noyau représentationnel, si l'adulte peut être *sujet*, l'enfant, lui, demeure irrémédiablement *objet*. On tempérera évidemment cette rupture enfant/adulte en rappelant tout simplement que l'adulte n'est pas le *télos* de l'enfant, n'est pas la destination de l'enfance, n'est pas stricto sensu la fin de l'enfance ; dans le continuum de l'existence humaine, toute *mise en rondelle* est bien en deçà de la vérité du sujet. D'ailleurs, il semble très audacieux d'affirmer que l'enfance disparaît lorsque l'adulte paraît. « **L'enfance, proche ou lointaine, est toujours en nous** » affirme Nancy Huston.⁴ La pédologie ne pourra pas la tronçonner en rondelles assez fines pour obtenir sa disparition dans l'adulte. C'est là l'échec grandiose de l'adultocentrisme : il échoue à se débarrasser de l'enfance par

¹ Henri Wallon : *L'évolution psychologique de l'enfant*, I, 1

² Aristote : *Histoire des animaux* ; VII, 1

³ Henri Wallon : *L'évolution psychologique de l'enfant* ; I, 2

⁴ Nancy Huston : *Nord perdu* ; Actes Sud, 1999, p. 17

des logos objectivants. Bien que les Eleates aient voulu nier le mouvement en découpant à l'infini le temps ou l'espace, la flèche atteint bien sa cible ; bien que la pédologie ait souvent voulu sectionner l'enfance et la mettre à une distance infranchissable de l'adulte, l'enfant atteint l'adulte et continue à y vivre. Et c'est tant mieux.

7) L'enfance psychanalysée

Il est absolument impossible de faire l'impasse sur les apports de la psychanalyse freudienne – sans omettre ses multiples variantes et descendances – sur les représentations de l'enfant en Occident. En brisant l'image de l'innocence enfantine, en introduisant l'inconscient et la sexualité dans la description de l'enfance, en apportant les notions de régression et de fixation, en montrant comment se relient les événements de l'enfance et les comportements de l'âge adulte, Freud a découvert un immense continent et nous a enseigné un regard radicalement nouveau sur l'enfance. L'importance capitale de l'enfance dans le Logos freudien est d'ailleurs attestée par la célèbre affirmation : « **L'enfant est le père de l'homme.** »

C'est en effet par l'enfance que Freud vient blesser la conscience occidentale adulte, en révélant que sous l'adulte survit l'enfant ; c'est ici une quadruple illusion que le médecin autrichien dévoile :

- *L'illusion du dualisme* : le corps n'est pas séparé du psychisme ; il est même le lieu des instincts nodaux, la source où s'élaborent de puissantes tendances qui tentent de s'imposer à la conscience. L'enfant freudien est en premier lieu un corps.

- *L'illusion philosophique de la conscience maîtresse en sa propre maison* : les processus inconscients d'élaboration de la pensée sont au moins aussi importants que les processus conscients. L'enfant freudien se définit avant tout par son inconscient.

- *L'illusion de l'innocence enfantine* : l'image de la pureté enfantine est un fantasme d'adulte. L'enfant freudien est un « **pervers polymorphe** », un être doué d'une sexualité précoce et polyvalente, d'appétits égoïstes et d'instincts primitifs meurtriers ou cannibales.

- *L'illusion de l'âge de raison* : l'accession à l'âge adulte ne signifie en rien la disparition des complexes et des tendances issus de l'enfance, bien au contraire, puisqu'en l'adulte se reconnaît l'enfant. En finit-on jamais de tenter de devenir adulte ? Le *retour de l'enfance* (ou le *retour à l'enfance*), qui anime les symptômes dans les pathologies des adultes, semble bien faire pencher la réponse vers la négative. L'enfant freudien est le fantôme qui habite l'adulte.

L'on voit que le thème de l'enfance remplit dans la théorisation freudienne une fonction capitale : c'est un *révéléateur de la nature de l'humain*. C'est par l'étude analytique de l'enfant et de l'adulte malades que Freud rencontre les méditations philosophiques sur l'essence de l'homme, méditations qu'il a tôt fait de balayer d'un revers de la main en les taxant de « **psychose** », mais qu'il reprend à sa façon pour répondre à la lancinante question anthropologique : *Qu'est-ce que l'humain ?*

La méthode psychanalytique, au-delà de son importance thérapeutique, comprend donc un volet théorique qui consiste en un déplacement du regard : pour résoudre la question de la nature de l'humain, il faut en effet déplacer notre domaine d'investigation : de l'âme jugée immortelle et immatérielle vers un corps omniprésent ; de la conscience vers l'inconscient ; de l'adulte vers l'enfant ; d'un temps linéaire du progrès vers un temps plus chaotique. L'enjeu n'est pas mince, ce qui conduit aisément la psychanalyse à hypertrophier la place de l'enfance dans l'existence des individus. Les représentations de l'enfance, dans le Logos freudien, sont ainsi placées dans un système global d'exploration et d'explication de l'humanité.

Outre ces enjeux dépassant le seul domaine de l'enfance, le discours freudien sur les enfants s'avère édifiant par un autre de ses aspects, que nous pouvons appeler *le paradoxe du sujet-objet*. Cette aporie, qui touche au cœur le plus intime de la psychanalyse, peut être exprimée de la façon suivante : d'un côté, le logos psychanalytique s'inscrit sans conteste dans les représentations de *l'enfance-objet*, c'est-à-dire dans une logicisation objectivante et dynamisante ; d'un autre côté, la prise en compte de l'histoire peu ou prou tourmentée de chaque individu, associée aux nécessités d'une thérapie très individualisée et médiatisée par la parole du patient, manifestent la tendance à concevoir chaque enfant comme un *cas singulier*, autrement dit un *sujet* qui seul peut faire advenir sa vérité intime par la libération de sa propre parole. La psychanalyse est donc un *Janus bifrons*, partagée entre la tentation objectivante et le souci de prendre en compte le *sujet*, ne serait-ce que par sa parole. L'enfant freudien est ainsi conçu pour moitié comme un objet, pour moitié comme un sujet. Autant dire que la représentation psychanalytique de l'enfant lui rend sa complexité, ce qui ne va pas sans tiraillements théoriques. *Le paradoxe du sujet-objet* est le symbole éclatant de ces tiraillements conceptuels. Nous allons maintenant examiner successivement ses deux axes, sans prétendre à l'exhaustivité, tant est grand le champ psychanalytique. Mettre en évidence des tendances primordiales est le seul objectif visé dans le cadre de cette étude.

a) Si l'on commence par l'étude des marqueurs objectivants distribués par la psychanalyse sur *l'enfant-objet*, on constate que l'enfant psychanalysé est lui aussi le produit du double jeu de sa *nessence* et des *influences* déterminantes qui s'appliquent à lui. L'examen de sa *nessence* tire surtout du côté de la phylogenèse, alors que l'étude de ses influences ouvre plutôt à l'ontogenèse, domaine d'où s'échappe épisodiquement le *sujet*, grâce à la brèche ouverte dans le filet déterministe par son *histoire*.

Pour ausculter la *nessence* humaine, Freud utilise abondamment la notion d'*instinct* et montre chez l'enfant le poids des tendances phylogénétiquement acquises. Un enfant, c'est d'abord un *corpus*, avec des *instincts* plongeant leurs racines dans le bain le plus primitif de l'humanité. Les pulsions qui en dérivent, orientées autour du bipôle de l'auto-conservation (Thanatos) et de la conservation de l'espèce (Eros), sont pour ainsi dire organiquement déterminées. Elles sont innées et s'exercent mécaniquement, ou en tous cas spontanément. C'est la *nature* de l'enfant qui est ici décrite, ce qui fait dire à Lebovici et Soulé : « Une des prémisses fondamentales de la pensée freudienne est que la psychologie repose sur des bases biologiques et que les origines du Moi sont corporelles. Nous ne pouvons pas nous passer de l'étude du rapport entre le biologique et le psychologique si l'on veut comprendre le développement de l'enfant. »¹ Au fond du Moi des philosophes bouillonne la sauvagerie archaïque de l'organisme...

De plus, la *nessence* de l'enfant comprend également un invariant d'une portée capitale, « un fait biologique d'une immense importance de même qu'un fait psychologique lourd de fatalité : la longue dépendance du petit être humain à l'égard de ses parents. »² Avec cet accent mis sur la dépendance physiologique et psychologique du tout-petit, sur son incomplétude essentielle, sur le fait qu'il soit comme *né trop tôt*, Freud quitte le seul terrain de la *nature* pour dresser le portrait des éléments universels de la *culture* humaine. La relation de dépendance vis-à-vis des géniteurs inaugure en effet la détermination de la culture (le processus de civilisation) de l'humain comme une tâche

¹ Lebovici et Soulé : *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, III, 3

² Freud : *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*

effectuée au sein d'une relation sociale essentielle, dont la structure inégalitaire et l'action refoulatrice, sur fond de complexe d'Œdipe, marquent l'enfant pour la vie.

La conception première de l'enfant, chez Freud, est donc plutôt *naturalisée*, c'est-à-dire rapportée à une nature animale instinctive qui rapproche l'homme des autres organismes. La particularité du petit d'homme existe toutefois : elle réside dans la longueur de son temps de dépendance, ainsi que dans les répercussions psychologiques de cette dépendance première presque totale. C'est sous ce dernier rapport que les influences de la *culture* viennent déterminer l'individu enfant.

Pour décrire plus finement la double fatalité de la *naissance* et des influences, Freud en passe aussi par un discours positiviste tirant vers la biologisation des origines, ce qui n'a rien d'étonnant pour un médecin. Par exemple, si l'enfant est un être pulsionnel, la *pulsion* est « **un concept-frontière entre animique et somatique [...] représentant psychique des stimuli issus de l'intérieur du corps et parvenant à l'âme** ».¹

Mais ce bouillon physiologique qui s'agite au tréfonds du psychisme se heurte aux nécessités de la civilisation, c'est-à-dire du processus de culture. Les interdits fondateurs de l'humanité, par le mécanisme du refoulement, dessinent le profil psychologique de l'individu. L'enfant freudien n'est donc pas que biologique ; il est aussi un produit social, la résultante d'une énergie naturelle et de tout un réseau culturel et moral, autrement dit d'une civilisation.

Le terrain de la biologisation de l'objet psychanalytique n'est donc que partiellement occupé par Freud, même si la recherche de facteurs pathogènes héréditaires, dans certaines névroses, s'évertue à objectiver intégralement le patient, en voyant à l'œuvre dès son enfance les facteurs biologiques insérés dans sa *naissance*.

Concernant les influences pesant sur l'enfant freudien, Freud évoque au début de sa carrière des événements capitaux dans la construction psychique et l'existence de chaque individu : la « *scène primitive* », l'histoire œdipienne, les événements extraordinaires de l'enfance... C'est d'ailleurs cette conception de la psychanalyse que le sens commun a retenu, lorsqu'il croit que le *traumatisme* initialement subi détermine mécaniquement le mal futur. Mais, par la suite, Freud se défend d'un tel fatalisme mécanique, qui accorderait à la névrose un caractère exceptionnel - alors qu'elle est pratiquement la règle - et qui dédouanerait la société de ses responsabilités dans son apparition : au-delà de l'anecdote du traumatisme des « *Urszenen* », c'est plutôt une structure éducative pathogène, ainsi qu'une culture du refoulement sans compensation saines et suffisantes, que le maître viennois pointe du doigt. Les symptômes, du coup, se relient moins à des événements réels qu'à des fantasmes et des événements symboliques.

En dépit de ces réserves, on peut dire que la psychanalyse comprend une préhistoire de l'individu, une forme d'archéologie dans laquelle les symptômes du patient répètent les souvenirs « oubliés ». C'est pourquoi la reconstruction de l'enfance du patient est capitale, même si cette reconstruction est pour une part non négligeable une création, l'invention d'un passé du type du « *roman familial* » : « **La reconstruction d'événements de l'enfance peut fort bien concerner des processus de pensée et des sentiments qui n'existerent pas nécessairement quand l'événement prit place. [...] Les souvenirs d'enfance des hommes ne sont fixés qu'à un âge plus avancé (le plus souvent à l'époque de la puberté), et ils subissent alors un processus de remaniement compliqué, tout à fait analogue à celui de la formation des légendes d'un peuple sur ses origines.** » Ce n'est pas tant l'enfance réelle que l'on retrouve par la généalogie

¹ Freud : *Métapsychologie ; Pulsions et destins des pulsions ; Œuvres* tome XIII, PUF 1988 p. 169

psychanalytique, mais plutôt l'enfance rêvée, fantasmée pour les besoins d'un équilibre en construction perpétuelle chez l'adulte... L'enfance, pour le névrosé, c'est *une légende dont il est le héros* ; pour le psychanalyste, c'est une construction métaphorique. *Existe-t-il vraiment des « souvenirs d'enfance »* ? finit même par se demander Freud. L'enfance, en tous cas, c'est une question d'adulte...

Concernant le poids de l'enfance dans l'existence, on sait qu'il est très important dans les divers Logos psychanalytiques, jusqu'à laisser parfois penser que les faits et gestes de l'adulte ne sont qu'une répétition symbolisée des faits et gestes de l'enfance. L'enfance serait alors l'événement déterminant dans l'existence de l'adulte ; *on est de son enfance, comme on est d'un pays*.¹ Voir cette assertion étiologique de Winnicott : **« Lorsqu'on fait des recherches portant sur la névrose, on s'aperçoit toujours que le blocage affectant le développement affectif a son origine dans la petite enfance. »**²

Toutefois Freud tempère ce recours systématique aux premiers jours pour interpréter les comportements de l'adulte. Par exemple, s'il affirme lui-même la portée immense des premières expériences affectives et libidinales, il refuse quand même le concept d'**«angoisse de la naissance»** - cher à Otto Rank : **« Le danger de la naissance n'a encore aucun contenu psychique. Le fœtus ne peut remarquer qu'un trouble dans l'économie de sa libido narcissique. [...] Il n'est pas croyable que l'enfant ait conservé du processus de la naissance d'autres sensations que les sensations tactiles et cuenesthésiques. »** Incapable encore de craindre pour sa vie, le nouveau-né n'est pas marqué, n'est pas *signé* par sa naissance, dit Freud. On voit que la psychanalyse freudienne n'est pas qu'une banale théorie de *l'événement fondateur* ; l'enfant ne contient pas tout l'adulte, ne construit pas tout l'adulte. De façon plus subtile, ce dernier se construit plutôt en reconstruisant son enfance.

Pour saisir la place de l'enfant freudien dans l'existence de l'adulte, il faut en tous cas comprendre que la temporalité psychanalytique n'est ni strictement linéaire, ni strictement orientée du passé vers le futur. S'il y a bien sûr un mouvement simple par lequel l'enfant survit dans l'adulte et traverse les âges, il y a aussi et surtout deux originalités chronologiques dans le logos freudien :

- primo, le phénomène à rebours de reconstruction de l'enfance par l'adulte, sur fond de nostalgie idéaliste ou de souffrance non résolue. Variante en acte de cette inversion : la notion de **« traumatisme rétrospectif »** montre qu'un événement de l'enfance peut devenir actif bien plus tard, quand l'état psychologique de l'adulte le réveille, le fait revivre, le réactive. Ainsi en est-il de *L'homme aux loups*, chez qui une scène vécue à 18 mois ne s'avère efficiente que plus tardivement. Ici, c'est autant l'adulte qui rappelle l'enfant que l'enfant qui pousse l'adulte à être ce qu'il est. En fait, la distinction enfant/adulte est grandement estompée dans la logique freudienne. D'où le brouillage de la chronologie ordinaire.

- secundo, les concepts de *fixation* et de *régression*, dans un sens voisin, renforcent cette suppression presque totale de la frontière enfant/adulte et montrent en tous cas qu'elle peut se franchir dans les deux sens. La *régression*, retour de l'individu à des stades passés de son organisation psycho-libidinale, et la *fixation*, maintien de la libido sur un objet ou un stade particuliers de satisfaction, sapent grandement le prestige de l'adultité : la psychanalyse n'en finit pas de montrer ainsi que nous ne « grandissons » que difficilement, et jamais de façon irréversible... L'individu humain, qui biologiquement parlant chemine

¹ Il s'agit ici du détournement d'une formule de Saint-Exupéry

² Winnicott : *L'enfant et le monde extérieur* ; II, 1

naturellement de l'enfance vers la maturité, psychologiquement parlant emprunte un itinéraire plus complexe, qui comme dans *le Jeu de l'Oie*, comporte des arrêts sur certaines cases et même des retours en arrière, parfois jusqu'aux toutes premières cases... Il est de ce fait quasiment impossible de séparer irrévocablement dans la personne l'enfant de l'adulte, ce dernier se caractérisant toutefois par un état d'autonomie plus affirmé. L'adultité est un idéal, dont nous nous approchons et nous éloignons en fonction des aléas de l'existence et des variations de notre équilibre psychoaffectif. La régression est en tous cas partie prenante du développement de l'enfant - sans être nécessairement pathologique. Anna Freud l'exprime en ces termes : « **Tandis que, sur le plan physique, normalement, le développement progressif est la seule force innée agissante, sur le plan mental, nous devons toujours tenir compte d'un ensemble de facteurs seconds et complémentaires qui travaillent dans la direction opposée, c'est-à-dire celle des fixations et des régressions. L'explication satisfaisante des événements qui marquent les lignes de développement nécessite que nous prenions en considération les deux mouvements progressif et régressif.** »¹

Ces considérations éclairantes sont parfois oubliées par Freud lui-même, qui cède au mirage d'une histoire psychogénétique simplifiée, allant de l'enfant vers l'adulte, celui-là expliquant causalement celui-ci. C'est le reproche que l'on peut peut-être faire à son étude sur Léonard de Vinci.² Il avoue pourtant que le mouvement rétrospectif de reconstruction-invention est plus satisfaisant que la description de l'itinéraire futur à partir des données de l'enfance, preuve que le cheminement de l'individu n'est pas tout inscrit dans une causalité linéaire immergée dans une temporalité monophasique : « **Tant que nous poursuivons l'étude de l'évolution en remontant du résultat final vers l'origine, l'enchaînement nous paraît sans lacunes, et nous considérons notre connaissance comme parfaitement satisfaisante, peut-être même comme achevée. Mais si nous prenons le chemin inverse, si nous partons des hypothèses déduites par l'analyse, si nous essayons de les poursuivre jusqu'au résultat final, l'impression d'un enchaînement rigoureux et nécessaire nous fait défaut. Nous nous rendons compte tout de suite qu'autre chose aurait pu arriver et que cet autre résultat, nous l'aurions aussi bien compris et expliqué.** »

Bref, deux séries se côtoient : d'un côté, l'adulte et son psychanalyste, en fonction de l'état pathologique constaté, peuvent « remonter » vers l'enfance en recréant celle-ci ; de l'autre côté, le vécu initial de l'enfance semble se répercuter dans les comportements de l'adulte, ce qui fait dire que l'enfance se répète dans les symptômes, que l'hystérique souffre éternellement des « réminiscences » de son passé infantin. Ainsi, dans ce chaotique temps psychanalytique, l'enfance n'est pas qu'un point de départ ; elle est aussi une permanence, voire un point de retour - un point de *non-retour* dans les états psychotiques graves.

Devant la complexité de la temporalité dans laquelle évolue l'enfance psychanalysée, l'on peut vouloir en passer par une métaphore spatialisée, en vertu de laquelle l'enfant constituerait la couche la plus *profonde* en l'individu. Cette représentation ferait paradoxalement de ce qui est le plus jeune - l'enfant - ce qui est le plus ancien et le plus enfoui dans le psychisme. On serait alors tenté de croire que la représentation temporelle linéaire et la représentation spatiale coïncident. Mais l'enfant - du moins, ce qu'il en survit chez l'adulte - est-il vraiment ce qui s'avère le plus profond dans l'individu ?

Si les réponses divergent dans la galaxie de la psychanalyse, la tendance est plutôt à refuser d'identifier le plus ancien comme étant systématiquement le plus profond dans le

¹ Anna Freud : *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant*, III, p. 74

² Freud : *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*

psychisme. La profondeur, dans l'âme humaine, désigne de préférence ce qui est le plus actif, à savoir les affects les plus dynamisants, les pulsions les plus énergétiques dans l'économie libidinale, les blessures les plus frustrantes, entre autres. Par conséquent, la définition de la profondeur ne peut aucunement être recouverte par la définition de l'enfance en l'individu, même s'il va de soi que les événements de l'enfance ont quelque chose à voir avec la détermination de ce qui va s'avérer *profond* dans le psychisme de l'adulte. Comme le dit Winnicott : « **Si de plus en plus profond signifiait de plus en plus précoce** », la connaissance du psychisme humain serait un peu plus aisée ; mais tel n'est pas le cas. La *Urszene* ne devrait d'ailleurs pas être traduite et comprise comme « *scène primitive* », mais comme « *scène primordiale* », le retentissement psychique étant ici un facteur plus parlant que l'ancienneté de l'événement. Admettons toutefois cet acquis thérapeutique capital : « **les difficultés de l'adulte reposent sur des conflits infantiles** », *infantile* désignant ce qui s'exprime comme enfantin tout en étant *hors d'âge*.¹

S'il est objet, l'enfant freudien n'est donc pas *l'objet-source* d'où tout découle en l'adulte ; il est comme un personnage qui habite l'adulte, parfois en retrait, quasi disparu, parfois cruellement présent sur le devant de la scène pathologique. Il est de l'ordre du *mirage*, de l'illusion de celui que l'on croit apercevoir partout alors qu'il n'est plus nulle part dans son intégralité. Il est le *fantôme* de l'âme adulte. Certains croient en son existence, d'autres la nient ; mais sa légende est finalement sa seule existence avérée. L'enfance psychanalysée est ainsi un jeu incessant de présences et d'absences.

Par ailleurs, au cœur des influences, ce qui s'avère très actif, selon la représentation incluse dans le logos psychanalytique, c'est l'ensemble des relations que tisse l'enfant avec des objets de son entourage. Ces *relations objectales* sont le produit de la rencontre entre l'enfant et la réalité extérieure ; l'enfant y réalise son investissement libidinal ; leur qualité est capitale pour la suite du développement du psychisme de l'individu, comme l'a montré Spitz. On a dit plus haut les répercussions de la relation à la *mère-objet* première relation objectale en importance et selon la chronologie. Cette importance découle de la portée des expériences affectives précoces, ce qui fait que la séparation d'avec la mère, ou la carence des soins maternels, sont pensées comme des éléments déterminants dans l'apparition d'états pathologiques chez le jeune enfant. L'influence majeure, dans le cursus de *l'enfant-objet*, est alors sa mère, ce qui fait dire à John Bowlby que « **la carence prolongée des soins maternels produit chez le jeune enfant des dommages non seulement graves mais durables, qui modifient son caractère et perturbent ainsi toute sa vie future.** »² L'étude de *l'hospitalisme*, cette dépression dans laquelle sombre l'enfant privé de soins maternels suite à une longue hospitalisation, par exemple, confirme pour Spitz la force de la relation mère/enfant.

Rien de choquant dans ces objectivations du développement et de la personne de l'enfant, si ce n'est lorsque le logos psychanalytique outrepassa ses limites épistémologiques et éthiques et prétend procéder à une réduction objectivante totale de l'enfant. Citons deux exemples de ces excès dans la représentation de *l'enfant-objet* :

- premier exemple : la volonté de Mme Aubry-Roudinesco de mathématiser les effets de la carence dans la relation objectale primordiale. Elle pense en effet qu'une loi peut être formulée : le quotient de développement décroîtrait proportionnellement au logarithme de la durée de la séparation d'avec la mère ! L'on voit que le désir de logification peut aller très loin, jusqu'à tourner le dos à une reconnaissance authentique de la notion de personne.

¹ Lebovici et Soulé : *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, III, 1

² John Bowlby : *La carence de soins maternels, réévaluation de ses effets*, Cahiers de l'OMS, 1961, n° 14

- second exemple : les tentatives de Spitz pour quantifier la durée à partir de laquelle la privation de soins maternels dégénère en hospitalisme. Il fixe ainsi à 5 mois la limite à partir de laquelle l'enfant entre dans une phase irréversible de retard développemental.

Nous touchons par ces exemples la tentation objectivante de la psychanalyse : pour soigner un enfant que l'on veut aider à se constituer comme un *sujet*, le logos qui l'étudie doit l'enserrer dans un filet épistémique au regard duquel il n'est plus qu'*objet*. Le paradoxe est inévitable. Et l'on relève des affirmations assez déterministes sous la plume d'auteurs dont on ne peut pourtant mettre en cause le souci de respecter la personne de l'enfant. Ainsi Spitz succombe partiellement à la tendance fataliste concernant l'influence exercée logiquement sur les enfants par les carences affectives initiales : « **De nourrissons sans amour, ils deviendront des adultes pleins de haine.** »¹ L'idée selon laquelle des expériences précoces viendraient sceller mécaniquement le cursus psychologique du futur adulte est en effet très fréquente dans le domaine psychanalytique : « **Selon la position psychanalytique, les expériences précoces mettent en œuvre certains processus dynamiques qui tendent à persister malgré les modifications qui peuvent être apportées ultérieurement à l'environnement.** »²

Or, cette représentation fataliste, postulant l'*irréversibilité* des dommages subis, bat en brèche l'attribution du statut de *sujet* à l'individu humain. Nous verrons au chapitre suivant que Sartre, entre autres philosophes, a construit un système permettant au sujet de trouver les fondements théoriques de son évasion hors d'un *être* qui lui serait attribué une bonne fois pour toutes. De même, les théories de l'apprentissage et les protocoles de rééducation tendent à restituer au sujet les chances de recreation dont un discours étroitement objectivant et déterministe tendraient à le spolier. Philippe Meirieu a même fait de cette volonté un principe éthique et pédagogique - « **le principe d'éducabilité** » - en vertu duquel nul éducateur ne doit se croire autorisé à penser qu'un enfant est non-éducable, incapable de se sauver, condamné à un destin par une *naissance* ou des *influences* qui auraient scellé son *être d'objet*.³ Cela n'empêche pas des noms illustres de la psychanalyse, dont Spitz, Bowlby et Ainsworth, de penser que le nourrisson carencé deviendra mécaniquement un adulte souffrant des effets permanents et irréversibles de ses désastreuses expériences enfantines. Bettelheim cite ainsi la maxime d'Alexander Pope : « **Comme se penche l'arbrisseau, l'arbre se penchera.** »⁴

Accordons-leur toutefois que la récupération peut s'avérer presque impossible quand une période critique précoce du développement a été mal négociée, ou quand la dépression du nourrisson a pu dégénérer en psychose, ou quand le bébé, privé des stimulations vitales, a renoncé aux comportements non couronnés de succès. Mais que l'on n'oublie pas les belles histoires initialement anéantis par l'existence et qui se relèvent jusqu'à échapper, ne serait-ce que suffisamment, à leur destin d'ex-enfant malheureux. Voir au chapitre suivant un exemple de ce sauvetage, avec l'histoire édifiante de Tim Guénard.⁵

Autre influence pensée dans sa dimension déterministe : le langage. Nous touchons alors au comble du paradoxe du *sujet-objet*, puisque la variante lacanienne voit dans le langage, censé être le lieu d'émergence du sujet à lui-même, la structure même de l'inconscient, c'est-à-dire de ce qui dépossède le sujet de lui-même. Comprenne qui peut, bien sûr. Mais les mots, chez l'enfant lacanien, sont simultanément ce qui peut rendre le sujet présent à

¹ René Spitz : De la naissance à la parole, la première année de la vie, .II, Conclusion

² Lebovici et Soulé : La connaissance de l'enfant par la psychanalyse, IV, 2

³ Philippe Meirieu : Le choix d'éduquer ;

⁴ Bruno Bettelheim : Pour être des parents acceptables ; Introduction

⁵ Tim Guénard : Plus fort que la haine ; collection J'ai Lu, 1999

lui-même et absentifié de son Moi. La Parole est donc à la fois ce qui sauve le sujet et ce qui le perd en en faisant un objet. L'enfant est un « **parlêtre** » déchiré entre un langage qu'il parle et un langage qui *le* parle... Le Moi lacanien n'est pas sujet ; pour Laplanche et pour Lacan, le Moi n'est qu'une sorte d'*objet-relais* qui ne peut nous apparaître que frauduleusement comme un sujet désirant, que ce soit chez l'adulte ou chez l'enfant. Que ce soit les pulsions ou les mots, « **ça pense en nous** ». ¹

Bref, quel que soit le biais par lequel l'enfant de la psychanalyse est objectivé, la connaissance que l'adulte peut en avoir passe finalement par une forme de *diagnostic*. La psychanalyse rencontre en effet la généralité de l'enfance par l'intermédiaire de la particularité de l'enfance malade. Winnicott s'indigne même qu'aucun diagnostic initial ne vienne renseigner les enseignants sur les enfants qui leur sont confiés : « **Dans mes rapports avec la profession enseignante, je suis fréquemment troublé par la manière dont est éduquée la plus grande partie des enfants, sans qu'un diagnostic soit établi au départ. Il est peut-être utile qu'un médecin indique ce qui pourrait être gagné par le moyen d'un élément équivalent au diagnostic, dans le monde de l'enseignement. [...] L'enseignement peut très bien se fonder, comme le fait une bonne médecine, sur le diagnostic.** » ² Cette importance du diagnostic en matière d'éducation est également affirmée par Mélanie Klein : « **Aucune éducation ne devrait se passer de l'aide de l'analyse car cette aide est précieuse et, du point de vue de la prophylaxie, encore impossible à évaluer.** » ³ Les analystes kleinien sont donc très favorables à l'octroi d'une cure analytique à chaque enfant.

Freud préconise même d'analyser, à titre préventif, les enseignants et autres éducateurs. Cette approche pédagogique prophylactique est identique chez Anna Freud ; elle nous permet de constater que la représentation psychanalytique de *l'enfant-objet*, finalement, conçoit celui-ci comme un objet fragile, au développement presque naturellement pathogène. Comme le confirme Marie Bonaparte, « **Freud pense que, dans l'état actuel de la civilisation, où tant de renoncements pénibles et de répressions pathogènes sont imposés à l'homme dès l'enfance, l'analyse infantile constituerait, pour au moins deux tiers des enfants, non une luxe, mais une nécessité.** » ⁴ L'enfant du logos psychanalytique est donc un névrosé, un malade en puissance : « **délivrer l'enfant de son angoisse s'avère être une tâche impossible** » nous dit Anna Freud, qui doute d'ailleurs de l'efficacité préventive des applications précoces aux enfants du modèle psychanalytique. ⁵ Il est vrai que si pour tout enseignant un enfant est un élève, pour tout médecin, fût-il de l'âme, *un enfant est un malade qui s'ignore*...

Conclusion de tout cela : pour Freud, éduquer est « **une tâche impossible** », au même titre que psychanalyser ou gouverner. La raison de cette impuissance de l'éducation est le caractère intimement *inéducable* de l'inconscient. Ni l'enfant, ni son éducateur ne peuvent se soustraire à la pression constante et indestructible des pulsions, qui ne peuvent être que canalisées et sublimées, de façon toujours fragile. L'enfant demeure *objet*, tout comme l'adulte, par cette soumission au jeu pulsionnel, par la perte plus ou moins partielle de liberté subie du fait de l'immortalité psychique de l'inconscient. Si ce dernier ne s'épuise jamais, alors l'enfant, l'adulte demeurent ses *objets*, au moins de façon momentanée. Eduquer, c'est-à-dire *faire advenir le sujet*, demeure un métier impossible, un ensemble

¹ voir Lebovici et Soulé : *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse* , III, 3

² Winnicott : *L'enfant et le monde extérieur* ; 1, 4

³ Mélanie Klein : *Essais de psychanalyse* ; *Le développement d'un enfant* ; Payot, 1927, p. 29-89

⁴ Marie Bonaparte : article *De la prophylaxie des névroses* ; in *Revue Française de Psychanalyse* , 1930, n° 1

⁵ Anna Freud : *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant* ; p. 5

d'actes inachevés. On ne peut être que des « **mères suffisamment bonnes** » (Winnicott) ou des « **parents acceptables** » (Bettelheim), jamais des éducateurs démiurgiques omnipotents. Avantage paradoxal sur l'enfant : c'est parce que son inconscient ne peut être totalement discipliné par le projet d'éducation que l'enfant peut échapper à la mainmise totale de l'éducateur, à sa manipulation, à sa fabrication totale par un autre. Mais c'est tomber de Charybde en Scylla...

b) Si l'on en vient au second axe du *paradoxe du sujet-objet*, à savoir les éléments par lesquels la psychanalyse concède - au moins partiellement - à l'enfant un statut de *sujet*, on constate que le logos psychanalytique s'est assez rapidement écarté d'une objectivation totale de l'enfant. En effet, c'est tout d'abord en refusant la séparation classique entre normalité et anormalité psychologiques que Freud et ses héritiers plus ou moins fidèles sont conduits à reconnaître une originalité à chaque individu humain. Si la notion de normalité absolue est à rejeter, si chacun ne fait que préserver son propre équilibre par des moyens personnels, alors la logocisation et l'objectivation intégrales de l'humain sont impossibles. Il y a bien des discours thérapeutiques, plus ou moins efficaces, mais la vérité du sujet n'appartient qu'à lui. Des variations individuelles sont la règle du développement humain, même si des lignes de développement communes à tous sont observables. Comme le conclut Anna Freud, « **Il n'y a pas de réponse générale convenant à tous les enfants, mais seulement des réponses particulières pour un enfant donné. Il ne suffit pas de mettre en garde contre le recours à des solutions fondées sur l'âge réel, car les enfants diffèrent les uns des autres autant par leur développement affectif et social que par leur maturité physique et leur âge mental.** »¹ Appliquée à l'enfant, la psychanalyse constate surtout des irrégularités dans le suivi des lignes de développement : « **Beaucoup d'enfants, indiscutablement, témoignent d'un mode de développement irrégulier. Ils peuvent être en avance sur certains plans [...] tandis qu'ils restent en retard sur d'autres.** »² D'où les innombrables variantes de la « normalité » ; d'où l'échappée par où peut-être peut apparaître le *sujet humain*.

Il y a mieux : le constat de cette variabilité de l'humain et de cette irréductible originalité du Moi interdit à la psychanalyse de soigner le patient *de l'extérieur*. C'est là un basculement historique dans la psychiatrie (au sens large) occidentale : le malade est associé à son traitement, il et même celui sans qui aucune intervention efficace n'est possible. Au-delà des traitements chimiques, électriques ou hypnotiques, c'est par la parole du sujet, et par elle seule, que la cure psychanalytique peut s'exercer. Le sujet étant ici défini comme *celui qui se soigne de l'intérieur*, la révolution thérapeutique freudienne s'accomplit sous le signe des mots libérateurs, de la subjectivité à la découverte d'elle-même. C'est par l'association libre, par la *Talking Cure*, que le patient est laissé libre de dire ce qu'il veut, de se chercher, de peut-être se trouver...

Conséquence : l'enfant peut jouir d'une représentation plus subjectivante, représentation qui est même hypertrophiée dans certains logos psychanalytiques proches des thèmes de l'antipsychiatrie et des acquis libertaires de Mai 68. Ainsi en est-il des travaux de Maud Mannoni : « **Il y a toujours à gagner à être situé comme sujet de ses désirs plutôt que comme objet à soigner.** »³

La question de la liberté de pensée est un autre aspect de la reconnaissance du sujet dans le discours freudien. Freud s'est opposé aux excès pathogènes d'une éducation trop stricte.

¹ Anna Freud : *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant* ; III, p. 44-45

² Anna Freud : *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant* ; III, p. 67-68

³ Maud Mannoni : *Conférence au XV^e Congrès de l'UNAR* ; Paris, 1964

trop rigide, qui impose le silence sur les questions de la sexualité, qui assène à l'enfant des « vérités » et des interdits sur un mode thématique, sans lui laisser la possibilité d'exercer sa curiosité intellectuelle. L'autoritarisme intellectuel, selon lui, est nocif pour la réflexion du sujet, car il provoque « la puissante inhibition religieuse de la pensée ». De même les tabous sur la sexualité lèsent l'instinct de connaissance et pervertissent le dynamisme de la pensée. Ces remarques freudiennes ont été abondamment exploitées par les courants libertaires ayant puisé quelques concepts dans la psychanalyse, comme ce fut « à la mode » dans les années 60 et 70 autour des travaux de Reich, entre autres ; on vit alors se dessiner le profil d'une éducation où tout pouvait être dit et questionné, une éducation se représentant l'enfant comme étant le *questionnant naturel* ; le droit de *tout dire* devenant parfois le droit de *tout faire*, on connut même les excès d'une éducation sans frustrations, ce qui revenait à nier la volonté freudienne d'équilibrer la liberté et la frustration. L'éducation, selon le maître viennois, ne doit-elle pas « trouver sa voie entre le Scylla du laisser-faire et la Charybde de l'interdiction » ?¹

Autre élément subjectivant dans les représentations psychanalytiques de l'enfant : la place de l'affectivité. René Spitz, par exemple, inclut l'affectivité dans les paramètres primordiaux de l'individu humain : « Chez l'homme, l'affectivité, et l'affectivité seule, peut expliquer le comportement et les événements psychologiques. Et l'affectivité a jusqu'à présent défié toute mensuration. »² Parce que non réductible à des nombres, parce que pleinement intérieure et individuelle, parce que non planifiable, l'affectivité échapperait au filet théorique totalisant. Quelle que soit la valeur de cette affirmation, elle n'empêche pas Spitz de recourir à des modèles testologiques pour étudier et mesurer le développement et ses troubles chez l'enfant : c'est lui-même qui postule « qu'il est possible de mesurer le progrès du développement d'une façon absolue et d'une façon relative, à différents stades de la première année, et d'en présenter les résultats sous forme de données numériques. Le corollaire de cette approche est l'établissement de normes du développement moyen et d'un progrès moyen dans le développement. »³ Belle illustration du paradoxe du *sujet-objet* : l'affectivité, qui est au cœur de l'humain, ne peut se mesurer, mais on peut quand même mesurer le développement de l'humain ! Il est vrai que pour Spitz l'affectivité marque plus la différence individuelle et les limites de la logification de l'être psychique, que la reconnaissance réelle de celui-ci comme un *sujet*.

Citons un autre élément relatif à l'objectivation totale de l'enfant ; il s'agit du basculement de la phylogenèse à l'ontogenèse. Si tout l'enfant était inclus dans les acquis successifs de l'espèce, qu'il résumerait, alors il serait bel et bien un *objet*. Mais le poids de l'aventure individuelle, attesté dans l'étude des pathologies mentales, interdit une telle réduction. L'ontogenèse porte en guise de promesse la notion de *sujet*. C'est ce que constate Freud : « Il est incorrect d'avoir recours à une explication tirée de la phylogenèse tant que tout ce que l'ontogenèse peut offrir n'a pas été épuisé. » Partiellement délivrée des diktats de l'hérédité, partiellement mise à l'abri de l'ombre portée des expériences phylogénétiques les plus archaïques, la personne humaine s'ouvre ainsi au mystère de son itinéraire original, d'une histoire personnelle dessinée en partie à la suite de ses propres initiatives. Toutefois, si Freud hésite à se représenter un *tout-objet*, dans la dialectique du sujet et de l'objet, il penche nettement vers une conception objectivante : ne voit-il pas

¹ Freud : *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, *Eclaircissements, applications, orientations*, Idées Gallimard 1971 p. 196

² René Spitz : *De la naissance à la parole, la première année de la vie*, II, 4

³ René Spitz : *De la naissance à la parole, la première année de la vie*, III, 12

dans le complexe d'Œdipe, par exemple, un élément universel, un invariant structurel de l'humanité, un noyau de la *nessence* humaine ?

Mais l'essentiel de la subjectivation est sans doute dû à la reconnaissance psychanalytique de l'importance des soins particuliers qu'exige le petit d'homme pour s'humaniser. Loin d'être un objet dont l'éducation ne serait faite que de soins physiologiques et d'alimentation, le nourrisson est d'emblée un être social, un sujet qui cherche à se relier à son milieu par toute sa sensorialité, au premier rang de laquelle se trouve sa peau ; il est voué à communiquer par son sourire, par ses réponses au visage, à l'odeur, à la voix connus. Son destin humain est d'accéder à l'univers symbolique, aux mots dont la possession va faire éclater sa prison physiologique et lui ouvrir les portes de tout un univers psychosocial. Il est aussi un *être d'amour*, dont les besoins affectifs outrepassent la simple alimentation. Spitz cite ainsi l'aberration éducative suivante : aux USA de 1918 à 1942, en vertu de recommandations officielles inspirées par un behaviorisme très étroit, les enfants devaient être nourris selon un horaire rigide, à la minute près, avec des rations alimentaires fixes, sans s'inquiéter de savoir s'ils étaient ou non satisfaits. On recommandait aux mères de ne pas « gâter » leurs enfants, de ne pas les caresser. Watson écrivait même : **« Traitez-les comme s'ils étaient de jeunes adultes. Habillez-les, baignez-les avec soin et circonspection. Si vous le devez absolument, embrassez-les une fois sur le front. »** Le *United States Children's Bureau* avait fait sienne cette attitude et il recommandait jusqu'en 1938 dans son opuscule *Infant Care* « l'entraînement par la régularité dans l'alimentation, le sommeil et l'élimination »... Où l'on voit les limites de l'objectivation déshumanisante, d'une rationalisation totalisante de l'humain.

L'enfant est ainsi à la lisière de sa reconnaissance de son existence comme celle d'un sujet, dans les logos psychanalytiques, lorsqu'il est représenté comme un être d'amour. Winnicott cite dans cette optique l'adage **« Mieux vaut un âne vivant qu'un cheval mort »** comme symbole d'une prise en charge humanisée, subjectivée du nourrisson. Un traitement purement physiologique, c'est-à-dire purement objectivant, s'avère en effet non conforme aux besoins exacts du petit d'homme. Pour Winnicott, à la limite, **« sur un sujet spécifique, le jugement des parents peut s'avérer plus sain que celui du spécialiste »**, car « naturellement » imprégné de cette relation intersubjective entre les parents/éducateurs et le petit être.¹ Par exemple, vu du côté de l'enfant, les soins corporels à partir de la naissance ne sont pas que des actes hygiéniques ou physiologiques, mais un véritable processus psychologique de communication et d'entrée dans le monde de l'intersubjectivité. C'est d'ailleurs pourquoi Winnicott est très réservé sur les bienfaits de l'adoption ou de l'éducation dans un orphelinat : **« La tendance interne vers le développement et la croissance affective très complexe de chaque petit enfant requièrent certaines conditions qu'il n'est pas possible de définir en termes de bons soins corporels. Un enfant a besoin d'être aimé. L'environnement ou une bonne éducation ne suffisent pas pour faire un être humain. Les soins aimants sont nécessaires au processus innés de la croissance affective. »**² Cette évidence – un enfant se nourrit aussi et surtout d'amour – est bien un pas de géant vers la représentation de l'enfant comme un sujet. Si un bébé ne peut exister seul mais à l'intérieur d'une relation, c'est bien qu'il doit être pensé comme un *sujet*.

De même, les travaux de Spitz sur la dépression anaclitique, chez des enfants vivant en institution à New York pendant la Seconde Guerre Mondiale, montrent les dégâts d'une

¹ Winnicott : *L'enfant et le monde extérieur* ; *Les soins des enfants*, I

² Winnicott : *L'enfant et le monde extérieur* ; *Les soins des enfants*, VII (on lira l'exemple de l'enfant William)

rupture violente et durable de la relation *de sujet à sujet* entre le nourrisson et sa mère : si ces enfants orphelins recevaient des soins physiques parfaits, ils étaient gravement carencés sur le plan des soins maternels. « **Complètement passifs, ces enfants gisaient dans leur lit, le visage vide d'expression ou l'expression souvent idiote, la coordination oculaire souvent déficiente. Bientôt apparurent des troubles moteurs rythmiques, par exemple le *spasmus nutans*, des mouvements bizarres des doigts qui rappelaient les mouvements catatoniques ou décérébrés.** » Sur 91 enfants suivis, un tiers étaient morts avant la fin de la deuxième année...

Conséquence : il convient de penser le bébé, l'enfant comme des *personnes*, non comme de simples objets à nourrir et à soigner. Winnicott emploie d'ailleurs de façon précoce l'expression « **le bébé en tant que personne** ». Et l'on sait que cette expression a fait fureur dans la représentation pédiatrique du grand public à la fin du XX^e siècle.

Il s'ensuit que l'intervention psychanalytique, lorsqu'elle s'adresse à l'enfant, doit se garder de toute posture objectivante. C'est le sens d'un des principaux principes thérapeutiques posés par Anna Freud : « **Réduire au minimum toute manipulation (attitude directive) du patient : ne pas intervenir dans l'existence de l'enfant, sauf si des manifestations manifestement nocives ou éventuellement traumatiques (séductrices) sont à l'œuvre.** »¹ Soigner une personne, c'est donc autre chose que soigner, modifier, traiter, manipuler un objet. Un opposant au freudisme comme Arthur Janov, créateur dans les années 1960 de la très controversée *thérapie primale*, insiste longuement, pour sa part, sur les besoins naturels de l'enfant d'humain et sur la nécessité de les respecter pour une éducation non pathogène ; ainsi, « **le besoin d'être tenu dans ses bras et caressé fait partie du besoin d'être stimulé** » car « **la peau est notre organe sensoriel le plus étendu.** »² L'enfant est donc initialement *sujet* par sa peau, par cette surface qui n'est pas que matière objectivante, mais organe de communication intersubjective. C'est dans cette optique que l'enfant de Anzieu est le « **Moi-peau** », qui réclame pour ses soins éducatifs et nourriciers autre chose que de la matière nutritive : de l'amour, de la tendresse, des caresses, des sourires, des mots, de l'humanité. L'adulte « normal », pour Janov, est donc celui qui comprend qu'un enfant « **doit être aimé sans avoir à mériter cet amour.** »³

Nous pensons donc avoir mis en lumière la fissure la plus intime des loges psychanalytiques concernant l'enfant, et plus généralement l'humain : ces discours sont hybrides car partagés entre deux représentations antagoniques : *l'enfant-sujet* et *l'enfant-objet*. Il est toutefois possible de supposer que la seconde représentation l'emporte assez largement : pour des raisons épistémologiques (l'enfant est *objet* de connaissance dans une perspective positiviste) ; pour des raisons historiques (la médecine occidentale est matérialiste et objectivante) ; pour des raisons relationnelles (le pouvoir du praticien sur le malade requiert et provoque l'objectivation du second).

A l'image de l'ensemble des représentations de la famille de *l'enfant-objet*, l'enfant psychanalysé est une description qui veut fonctionner comme un savoir, c'est-à-dire comme un moyen de mise à distance, de domination et de contrôle, voire de conditionnement de l'enfant. A l'exception notable des pratiques tempérant l'objectivation en intégrant le paradigme du *sujet*, ces représentations fondent des pratiques pédiatriques, pédagogiques et éducatives orientées vers une *éducation sur mesure*, vers une planification de l'enfance. C'est la tentation manipulative de toute pédagogie des modèles universels :

¹ Anna Freud : *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant* ; II, p. 19

² Arthur Janov : *Le cri primal. Thérapie primale, traitement pour la guérison de la névrose* ; II

³ Arthur Janov : *Le cri primal. Thérapie primale, traitement pour la guérison de la névrose* ; XI

même l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, fondé autour de l'œuvre précise de Piaget, n'échappa pas à cette volonté adulte de *cerner* l'enfance et de construire pour elle a priori un développement normalisé. En dépit de son credo puérophile, la pédagogie de la fin du XX^e siècle pratique elle aussi à sa façon cette recherche d'une didactique sur mesure, efficace tant que l'enfant n'est pas trop compliqué, c'est-à-dire tant qu'il respecte les modèles qui l'objectivent. Nous reviendrons sur ce thème au chapitre suivant.

Terminons en rappelant les protestations de *l'enfant-sujet*, rétif à l'enfermement dans une prison à deux enceintes fortifiées : la *nessence* et les influences déterminantes. « **L'homme est libre de bouleverser son destin pour le meilleur ou pour le pire. Moi, fils d'alcoolique, enfant abandonné, j'ai tordu le coup à la fatalité. J'ai fait mentir la génétique. C'est ma fierté.** »¹

¹ Tim Guénard : Plus fort que la haine , collection J'ai Lu, 1999 , p 10

UNIVERSITE MICHEL DE MONTAIGNE - BORDEAUX III

TLR 7136.B
9/0 002
- Bx - 3 - L

Des idées sur
l'enfance

THESE DE PHILOSOPHIE

par

Jean-François DUPEYRON

Directeur de thèse

Madame le Professeur Claudie LAVAUD

2001

TOME II

4) L'enfance- sujet

« La condescendance des adultes transforme l'enfance en une espèce dont tous les individus s'équivalent : rien ne m'irritait davantage. [...] Mes goûts ne m'étaient pas dictés par mon âge ; je n'étais pas « une enfant » : j'étais moi. »¹

« L'existence, c'est ce qui ne devient jamais objet. »²

¹ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* : Folio Gallimard 1976 p. 83

² Emmanuel Mounier : *Introduction aux existentialismes*, Idées Gallimard p. 27

L'enfance-sujet

- 1) *La résistance des enfants perdus*
- 2) *L'enfant existentialiste*
- 3) *L'enfant des éducateurs et des pédagogues contemporains*
- 4) *L'enfant anarchiste*

Avant de montrer comment la quatrième rubrique se relie aux trois premières dans un même ensemble taxinomique, rappelons les conclusions des analyses précédentes :

- La première famille de représentations, *l'enfance-manque*, tend à fonctionner comme un *cliché*. Elle caricature les enfants.
- La seconde famille *l'enfance-innocence*, tend à fonctionner comme un *mythe*. Elle idéalise les enfants.
- La troisième famille, *l'enfance-objet*, tend à fonctionner comme un *savoir*. Elle objective les enfants.

Nous allons maintenant explorer la quatrième famille, *l'enfance-sujet*, qui tend à fonctionner comme un *leurre idéologique*. Elle individualise les enfants. Fréquemment, surtout dans le chapitre précédent, nous avons fait référence à la notion de *sujet* pour critiquer les excès péjoratifs de *l'enfance-manque* ou les excès objectivants de *l'enfance-objet*. Cette notion, appliquée à l'enfant, ouvre effectivement une autre vision du monde humain, une *Weltanschauung* qui repose sur quelques intuitions matricielles :

- première matrice : l'individu humain se définit d'abord par ce qui le différencie des autres individus, par sa personnalité, son originalité, son unicité irréductible. Le *sujet*, à la différence de l'*objet*, ne peut entrer complètement dans une classe d'autres objets semblables à lui-même. Il est réfractaire à la classification. Il est unique, il est « l'Unique » dit même Max Stirner.¹

- seconde matrice : le *sujet* se définit en réponse à la question de la liberté humaine ; élevé par sa conscience au-dessus du monde des objets, il est l'homme libre, échappant en cela, tout ou partie, aux déterminismes ; ceux-ci ne font que lui délivrer un donné initial ou un ensemble de situations dans le monde. A la limite, il est *causa sui*, inventeur de lui-même, concepteur de son existence, condamné inéluctablement à la liberté : « L'homme est seulement, non seulement tel qu'il se conçoit, mais tel qu'il se veut » proclame Sartre.²

- troisième matrice : le *sujet* en tant que tel est *valeur* ; il est précieux, respectable par définition, placé au-dessus de ce qui le contient (société, famille, institutions, contraintes diverses). Son expression est une parole sacrée, ses droits sont inviolables. Toute tentative pour limiter sa liberté est jugée violente. On reconnaît ici sans peine les dérives

¹ Max Stirner : *L'Unique et sa propriété*

² Jean-Paul Sartre : *L'existentialisme est un humanisme* . éditions Nagel, 1965, p 22

individualistes possibles des sociétés occidentales post-modernes. De façon plus modérée, on y perçoit la reconnaissance par l'adulterie de l'importance de l'enfant dans la société ; ainsi, depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, le système éducatif français est officiellement « centré sur l'élève ».¹

- quatrième matrice : le *sujet* est celui qui se relie aux autres *sujets*. L'intersubjectivité est son milieu nature. On n'agit pas sur les *sujets*, on agit avec eux, on se relie à eux. Le *sujet* est essentiellement un être de communication, d'interrelations humaines, un « être-avec », pour parler comme Heidegger. L'éducation qui convient à *l'enfant-sujet* est donc une mise en relation plus qu'une *action sur*. Le lien avec l'altérité est de façon incontournable ce qui fait émerger son originalité.

L'*originalité*, la *liberté*, la *préciosité* (que l'on appellera aussi la *dignité*) et le *caractère relationnel* sont donc quatre caractéristiques fondamentales incluses dans le noyau de cette quatrième catégorie de représentations de l'enfance, autrement dit de l'humain. Très « modernes », ces traits innervent les représentations de *l'enfant-roi*, les théories pédagogiques et éducatives apparentées aux mouvements libertaires, certaines attitudes adultes concernant le respect dû à l'enfance, la « philosophie » officielle de l'éducation en Occident depuis quelques décennies. Nous aurons cependant à nous demander si cette représentation de *l'enfant-sujet* ne sert pas en fait de leurre idéologique, c'est-à-dire de discours que la société des adultes s'adresse à elle-même pour masquer une réalité moins favorable aux enfants : en fait, ceux-ci ne sont-ils pas que *partiellement* sujets, et en un sens qui ne leur est pas forcément très favorable ?

Pour étudier ce leurre idéologique, nous aurons donc à nous pencher sur les discours éducatifs et pédagogiques de la seconde moitié du XX^e siècle et du tout début du troisième millénaire, pour les confronter à la réalité proposée aux enfants. Comparer les *ouïes* et les actes des adultes permettra peut-être de tempérer l'enthousiasme que peut susciter une conception apparemment « libératrice » de l'enfance.

Dans le corpus philosophique, les *philosophies du sujet* seront évidemment explorées, au premier rang desquelles nous placerons l'existentialisme sartrien. Leurs essais de définition de la liberté et de l'originalité du sujet, rapportés au cas du *sujet-enfant*, s'avèrent en effet très édifiants en ce qui concerne la quatrième série de représentations.

Mais il faut d'abord situer rapidement cette représentation, dont nous avons évoqué le caractère « moderne » ou contemporain. Bien que l'on puisse relever sa trace dès l'Antiquité, elle est en effet très reliée à l'époque contemporaine en Occident, tant il est vrai que les idées n'apparaissent pas par hasard ou au seul gré des investigations individuelles des auteurs. L'émergence de la saisie de l'enfant comme un *sujet* coïncide en effet avec l'hypertrophie de l'individualisme occidental post-moderne. Issu d'un long mouvement de valorisation de l'individualité, l'individu post-moderne se veut le nouveau Dieu des sociétés occidentales, un Homme-Dieu sans obligations, critique vis-à-vis de toute autorité, jouisseur et narcissique, déconnecté des liens sociaux trop astreignants. Il se veut sans attaches fixes, tels les personnages de Folon, volant dans un univers sans aspérités, où la loi du plaisir permet de « zapper » les écueils de la réalité, de renoncer à toute implication sociale non égoïste, de ne s'intéresser qu'à soi, son corps, son affectivité, sa sphère privée.

Il y a quelques années que la sociologie a repéré ce nouveau mode de socialisation, inédit dans l'Histoire de l'Occident, qui a produit l'individu démocratique post-moderne et qui se

¹ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

résume dans la formule suivante : « **bond en avant de la logique individualiste** ». ¹ L'extension des libertés dans les sociétés a ainsi accompagné la démocratie, tout en finissant par poser un grave problème au système qui a permis ce gain de liberté pour l'individu : c'est maintenant au nom de la liberté que l'individu post-moderne peut refuser les contenants sociaux, se désaffilier de ses obligations, vivre comme il l'entend dans un grand désintéret vis-à-vis de la chose publique. Dans cette « extase narcissique », selon le mot de Lipovetsky, l'individu affirme clairement les quatre caractéristiques du *sujet* :

- Sa différence est cultivée, car l'individualité est foyer de sens et de valeur. Il est unique, précieux, distingué de tous les autres par sa psychologie, au chevet de laquelle se pressent diverses disciplines. Nulle norme ne peut s'imposer à lui, en apparence. La recherche et l'affirmation de son identité différentielle sont des axes majeurs de son existence.

- Sa liberté est sacralisée, sous le nom de *droits*. Elle en impose à toute institution et n'accepte de limites que chez les autres. C'est elle qui construit un consensus mou autour de la démocratie, régime le plus favorable pour l'individu, tout en le dispensant de s'y impliquer. Il s'ensuit que son rapport à l'autorité et à l'obligation est conflictuel.

- Sa dignité est incommensurable, car il est un être sacré, le sens même de l'humanité et la raison d'être de la démocratie. Qu'y a-t-il au-dessus de lui maintenant que Nietzsche a proclamé « la mort de Dieu » ? L'Eglise, la Patrie, le Parti, la Famille doivent s'effacer devant lui. C'est la dérive individualiste de l'humanisme, avec ses avantages - le discours sur la dignité de toute personne humaine - et ses inconvénients - parmi lesquels le déchirement possible des solidarités sociales.

- Son lien intime avec tout un jeu de relations diverses est affirmé ; il est bien un être social. Toutefois - et c'est là le paradoxe de l'individualisme - il doit assumer la tension entre son côté social et l'affirmation égotique de son individualité. C'est pourquoi il fait un va-et-vient entre le besoin de l'autre et le repli sur sa suffisance.

Il va de soi qu'il ne s'agit pas de douter ici de la valeur inestimable de l'avancée sociale que constituent l'émergence de la notion de *personne* et l'affirmation universalisable des droits de l'homme. Trop souvent les institutions et la normalité sociale ont asservi les individus pour que l'on ne se réjouisse pas de voir affaiblies certaines barrières. Par contre on pourrait facilement pointer du doigt les excès d'un individualisme dévorant, qui en vient presque à saper les fondements d'un mode de socialisation qui a permis son affermissement.

Mais là n'est pas notre propos. Si l'on rapporte plutôt les réflexions précédentes à l'étude des représentations de l'enfant, elles rappellent que l'essor de l'image de *l'enfant-sujet* est contemporain de l'individualisme post-moderne. Progressivement délivré de certains carcans sociaux, poussé à *faire sa vie* là où la tradition et les déterminismes sociaux l'encadraient plus étroitement peut-être qu'aujourd'hui, moins bien contenu par des phénomènes d'autorité dont l'énergie est en perte de vitesse, l'enfant, le jeune, sont plus facilement perçus comme des *sujets* et des acteurs sociaux, qu'ils ne le furent auparavant. Nous aurons toutefois l'occasion de montrer que cette représentation est souvent un leurre idéologique, que l'individu et l'enfant ainsi magnifiés ne jouissent pas toujours si facilement de la liberté et de la reconnaissance proclamées.

Mais voyons d'abord comment se présente et se représente *l'enfant-sujet*.

¹ Gilles Lipovetsky : *L'ère du vide* : Folio Gallimard p. 13

1) La résistance des enfants perdus

Comme nous l'avons fait dans le chapitre II, avant de nous pencher sur l'inscription de l'*enfant-sujet* dans diverses philosophies, nous allons d'abord rencontrer des figures littéraires et des itinéraires personnels inscrits dans cette nouvelle approche de l'enfance, ce en les rapportant au quatuor de déterminations posées quelques lignes plus haut : l'originalité, la liberté, la préciosité et l'essence interrelationnelle.

Il semble ici judicieux de scruter les itinéraires chaotiques des personnages d'enfants qu'a priori tout contribue à priver de ces quatre qualités, tant il est vrai que cet *enfant-sujet* émerge avec toute sa force par sa résistance à une condamnation déterministe, par sa révolte contre l'enfermement dans un destin malsain, par sa protestation à l'encontre d'une malchance qu'il s'agit de déjouer. A la limite, plus l'adversité est importante, plus l'individu doit se montrer et se révéler comme un *sujet*. C'est dans cette optique que l'histoire des enfants martyrs, des enfants abandonnés ou des enfants battus est très éloquente, comme le montrent plusieurs exemples que nous allons évoquer ici. On aurait cependant tort de simplifier le scénario de la résistance de ceux que nous appellerons ici les *enfants perdus* : ils ne triomphent pas dans tous les cas, et c'est même parfois en choisissant une forme de défaite face à l'existence qu'ils convertissent leurs malheurs en subjectivation.

Il existe donc plusieurs représentations de leur lutte contre l'adversité. Nous avons tenté de les classer de la façon suivante, à partir de deux options fondamentales :

- soit l'enfant perdu résiste efficacement et se retrouve comme un *sujet*.
- soit il contracte durablement les effets des blessures initiales et en demeure l'*objet*.

Dans la première option, on trouve au moins quatre cas possibles :

- a) L'enfant perdu choisit de devenir l'*enfant insurgé*, qui l'emporte grâce à la résistance autonome de sa volonté et grâce à la vitalité de sa personnalité : il mûrit, guérit ses blessures, échappe aux prédictions pessimistes et au « destin » promis. La subjectivation réussit au-delà de toute espérance, d'autant plus que l'enfant *se choisit*. C'est le cas de Tim Guénard, qui illustre la lutte volontariste de l'*enfant insurgé*.¹ On trouve également ce type chez Jules Vallès, qui toujours se voulut l'*enfant insoumis*.²

- b) L'enfant perdu devient l'*enfant guéri*, qui se ressaisit assez bien comme *sujet* par la médiation d'éducateurs ou de pairs qui l'aident à œuvrer à sa propre rédemption. La subjectivation n'est pas le produit d'une insurrection de la volonté, mais d'une médiation, d'un jeu relationnel, d'un travail de rééducation dans lequel le temps est un élément non négligeable. C'est le cas du personnage enfantin principal dans le texte emblématique de Gilbert Cesbron décrivant les « chiens perdus sans collier ». ³

- c) L'enfant perdu prend le rôle de l'*enfant fuyant*, qui gagne son statut de *sujet* en trouvant son terrain d'expression autonome. Pour cela, son attitude fondamentale est une négation du monde qui l'a blessé, une résistance, d'abord passive, qui consiste à choisir le contre-pied du modèle adulte oppressif. Mais dans ce mouvement la subjectivation

¹ Tim Guénard : *Plus fort que la haine* (1999)

² Jules Vallès : *L'Enfant* (1879)

³ Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* (1954)

demeure très partielle : la marque du déterminisme l'habite, puisque s'il se définit en négatif de l'adulte mauvais éducateur, cette posture contribue quand même à le déterminer négativement. C'est le cas de Franz Kafka lui-même, dans sa résistance pathologique à son père tyrannique.¹

- d) L'enfant perdu se choisit comme *l'enfant anormal*, qui échappe à sa façon à l'emprise nocive des adultes, mais dont le rétablissement comme *sujet* a pour prix une désocialisation, un retrait du monde, l'adoption d'une posture de marginalité, voire d'aberration psychologique. Son développement « monstrueux » est alors le symptôme d'un monde adulte malade. C'est le personnage étrange de *l'enfant-tambour* dans le roman de Günther Grass.²

En résumé, l'enfant perdu peut gagner sa subjectivation en devenant un insoumis, un guéri, un fuyant ou un anormal.

Dans la seconde option, plus pessimiste, ce sont trois séries principales de rôles qui sont proposées à l'enfant perdu :

- e) L'enfant perdu devient *l'enfant malade*, puis un adulte qui échoue à se rééquilibrer, à se délivrer de ses primes blessures. Il en est *l'objet*, le produit pathologique. Son existence est définitivement sous le joug du déterminisme : le passé étouffe l'avenir. C'est le cas du héros enfantin d'Emmanuel Carrère, dans *La classe de neige*.³ C'est aussi et surtout le cas général des adultes « simplement » névrosés, si l'on en croit une application très rapide du logos freudien, ou des adultes reproduisant pratiquement à l'identique les maux de leur enfance.

- f) L'enfant perdu devient *l'enfant mourant*, l'individu blessé à mort par le monde des adultes. Non seulement sa guérison est impossible, mais l'existence elle-même lui devient trop lourde. Quelque chose de vital est brisé en lui, et cet *enfant cassé* agonise, disparaît, est trop faible pour vivre. Ce cas douloureux est peint par Serge Perez dans sa trilogie sur l'enfant Raymond, qui finit par une longue agonie à l'hôpital.⁴

- g) L'enfant perdu devient *l'enfant suicidé*, qui choisit la mort pour fuir une souffrance impossible à supporter. Sans espoir, sans ressource, sans point d'appui, il va jusqu'à se donner la mort. Bien sûr, on se demandera ici si le suicide est le résultat d'une objectivation achevée - autrement dit une défaite du *sujet* - ou s'il n'est pas plutôt un acte libre par lequel le *sujet* brave encore l'adversité pour se choisir par un acte de pleine autonomie.

Voyons plus en détail ces différents cas d'enfants perdus en quête de subjectivation. Leurs diverses situations ont en commun d'être des sourcières et des milieux pathogènes. Les enfants mis en scène dans les ouvrages précités sont en effet a priori dépourvus des quatre éléments constitutifs du sujet :

- *L'originalité* de leur personne est facilement méconnue par les adultes, soit qu'ils aient été transformés en quasi anonymes par un sort contraire (abandon, orphelinat...), soit que

¹ Franz Kafka : *Lettre au père*

² Günther Grass : *Le Tambour*

³ Emmanuel Carrère : *La classe de neige* (1995)

⁴ Serge Perez : *Oreilles en pointe* (1995), *J'aime pas mourir* (1996), *Comme des adieux* (1996)

le traitement spécialisé qu'ils reçoivent de diverses institutions - médicales, juridiques, éducatives - n'ait que trop tendance à les réduire à un dossier, un numéro, un cas parmi tant d'autres, autrement dit : un *objet*.

- Leur *liberté* est en apparence très compromise par le poids d'une *nécessité* affligeante ou d'un début d'existence les marquant de la trace prétendument indélébile d'une prime enfance traumatisante. Ils seraient alors promis au malheur, à la violence, à la délinquance, à la reproduction implacable de leurs maux, à la souffrance inévitable. Un *fatum* inéradicable rongerait leur droit à la liberté, c'est-à-dire leur possible statut de *sujet*.

- Leur *dignité*, leur *préciosité*, leur *respectabilité* sont battues en brèche par le peu d'importance qu'ils ont dans le monde humain adulte. Quel que soit leur cas - l'abandon, l'orphelinat, les mauvais traitements - le monde des adultes leur a démontré, en y joignant fréquemment pour faire bonne mesure un sentiment d'auto-culpabilité, qu'ils ne valaient pas, qu'ils valaient peu, qu'ils ne valaient rien. Ne pas être comme les autres enfants, aimé, attendu, désiré, regardé, considéré est leur lot. Qui se soucie d'eux ?

- Quant aux *relations* avec les autres, elles sont souvent défailtantes, car violentes, ou insuffisamment amoureuses. Il s'ensuit chez les enfants perdus un déficit relationnel, de grandes difficultés à équilibrer le bain affectif entourant les relations possibles. Très souvent - pour ne pas dire toujours - la première relation tragiquement défailtante est celle que gâche un des géniteurs, le mauvais Père ou la mauvaise Mère (quand il ne s'agit pas des deux ou de leur absence).

Voilà donc des enfants bien mal partis pour être perçus comme des *sujets* et traités en conséquence. Dans le pire des cas, ils seront plutôt dénigrés ou animalisés (première représentation) ; la commisération des adultes pourra éventuellement regretter leur innocence perdue, penser qu'elle émerge encore çà et là de leur être et longuement s'apitoyer sur cette enfance massacrée (seconde représentation) ; enfin, divers protocoles de soins ou de rééducation, adossés à des Logos objectivants, pourront s'emparer de leur cas et le traiter avec plus ou moins d'humanité et de réussite (troisième représentation). Mais qui pourra s'adresser à eux comme à des *sujets* ?

Le propre de la représentation de *l'enfant-sujet* est justement de permettre aux adultes de répondre positivement à l'appel parfois muet de ces naufragés de l'enfance, en impulsant une dynamique relationnelle reconnaissant à l'enfant perdu une personnalité, une dignité et une liberté, architectes possibles de l'existence à venir.

a) En ce qui concerne la mutation de l'enfant perdu en *enfant guéri*, nous pouvons nous intéresser au roman emblématique de Gilbert Cesbron : « *Chiens perdus sans collier* ». Il propose une galerie très suggestive de ces personnages d'enfants a priori perdus, mais progressivement « récupérés » par l'image de *l'enfant-sujet*, image qui s'affirme en partie de façon autonome par leur propre résistance face à un sort contraire, mais qui ne pourrait sans doute apparaître sans le travail dévoué des éducateurs. En émerge le personnage d'Alain Robert, un « gosse » de l'Assistance Publique, dont la quête d'amour, de liberté et de dignité est pathétique. Ses mésaventures témoignent du quadruple handicap des enfants perdus : il est d'abord réduit par les adultes à n'être qu'un « Dossier », un numéro matricule, un cas enfermé dans une batterie de renseignements consignés au sein d'une chemise que se passeront et se repasseront une multitude d'adultes et d'institutions. « Le Dossier s'était gonflé de certificats nouveaux et le Carnet de Santé couvert de toutes sortes d'écritures et de tampons dont l'encre violette traversait son papier couleur ciel de neige. [...] A travers ces feuillets de tous formats et de toutes couleurs, une dizaine de grandes personnes tournent autour du pupille Alain Robert ; mais le secret de l'enfant Alain Robert leur demeure clos. » Tout se passe comme si l'enfant était

d'autant moins reconnu dans sa personnalité que la masse des renseignements glanés sur sa vie augmentait et faisait gonfler le fameux « Dossier ». Alain Robert n'est donc pas perçu en lui-même : il est d'emblée un numéro matricule dans la longue liste des enfants perdus, un jeu d'écritures, de rapports, de résultats de divers tests (Cesbron évoque le Binet-Simon). Et il décrit ce traitement qui le manipule comme s'il était un *objet* anonyme, que seuls quelques nombres distingueront de ses semblables : « Le Dossier et le garçon, l'un suivant l'autre, passeront de blouse blanche en blouse blanche. On le toise, le pèse, l'ausculte, le fait tousser et répéter 33, mentrer sa gorge et dire « Aaaaah ! »... On lui tape sur les chevilles, les rotules, les poignets avec un petit marteau. [...] On lui palpe les reins, le ventre plus bas. [...] On lui gratte le bras avec une plume d'écolier ; on le lui pique avec une longue aiguille. [...] On lui injecte du liquide et on lui pompe du sang. On le fait pisser dans un grand verre. »¹

Mais il y a toujours une situation pire que la sienne : les « temporaires » - enfants en transit - vont à l'extrême limite de l'anonymat, puisqu'ils n'ont ni numéro ni Dossier : « quel pauvre type, pense Alain Robert de l'un d'eux, *il n'a même pas de dossier !* »

Cet anonymat et ce déficit en reconnaissance de leur personnalité, les enfants perdus les subissent d'autant plus que des institutions objectivantes s'emparent du « Dossier » et enferment les sujets enfants dans des catégories relevant des attributions de chacune : « Le terme d'« enfants » revenait dans bien des phrases et dans toutes les bouches, mais il ne s'agissait presque jamais des mêmes. Pour les uns c'étaient des délinquants ; pour d'autres, des arriérés scolaires ; pour certains, des débiles et des malades ; pour les derniers, des apprentis virtuels. » Où l'on reconnaît les interventions croisées des Ministères de la Justice, de l'Education Nationale, de la Santé Publique et du Travail. Seuls « ceux qui se passionnaient vraiment pour l'Enfance » - les rares adultes capables d'empathie, tels le juge des enfants ou le bon docteur - reconnaissent la dimension de *sujet* des enfants perdus, avec la trilogie de l'individualité, de la liberté et de la dignité, ainsi que le rôle capital des relations éducatives à tisser avec eux. Mais pour le reste, le gamin de l'Assistance n'est, comme l'exprime un autre gosse de fourrière, Marc Forgeot, qu'« un paquet qu'on se repassait de main en main [...] un paquet en transit ». ² *L'enfant-paquet, l'enfant-dossier, l'enfant-numéro* : autant de nouvelles représentations peu engageantes.

Anonymé et objectivé, l'enfant perdu est d'autant mieux lésé de son droit à la liberté qu'il est condamné à subir l'étau du monde des adultes, monde qu'Alain Robert a tôt fait de découvrir lorsque son « convoyeur » lui désigne les bâtiments du Palais de Justice, du Tribunal de Commerce, de la Préfecture de Police et de l'Hôtel-Dieu : « Tribunal, Police, Hôpital : en trois mots de grande personne, il avait bâti un monde de pierre où le petit respirait mal et se sentait le ventre vide. »³ L'enfance perdue est donc une enfance étouffée par l'adulterie, une enfance raptée et enfermée dans des institutions soucieuses de préserver l'Ordre social face à ces bombes à retardement que sont les enfants perdus. C'est ici que la célèbre comparaison prend tout son sens, entre ces gosses de l'Assistance et les « chiens perdus sans collier » que croise parfois Alain Robert. N'est-il pas un « un gosse de fourrière, lui aussi » ? Et Cesbron de pousser plus avant son identification de la similarité des deux cas, l'enfant étant capturé par les institutions et le chien par la fourrière : « Le secret des chiens perdus n'est-il pas aussi celui des enfants abandonnés ? »

¹ Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* ; I *Maman Papier*

² Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* ; III « J'ai froid couvre-toi mon petit »

³ Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* ; Prologue

Outre cet enfermement du *sujet* par l'ordre adulte – on retrouve ici des préoccupations de Michel Foucault – le déficit de liberté se creuse par une autre brèche dans l'acceptation de l'enfant perdu ; c'est l'atteinte à sa liberté métaphysique que provoque le poids perçu comme écrasant des déterminations précoces, qu'elles soient intrinsèques (empruntées par exemple à une psychophysiologie fataliste) ou extrinsèques (prenant en compte les blessures de la petite enfance comme des lésions non cicatrisables).

Sur ce thème, le discours de Cesbron penche évidemment vers la représentation de l'enfant comme un *sujet*, en premier lieu lorsqu'il oppose le discours fataliste du substitut, qui parle d'« enfants pervers » à celui, plus chaleureux, du juge Lamy, qui ne connaît que des « enfants pervertis ». C'est là une césure philosophique capitale, mais insuffisante encore puisqu'elle ne s'adresse qu'aux causes présumées des comportements délictueux des enfants perdus : il reste à leur accorder une possibilité d'échappement au déterminisme, un *clinamen* existentiel salvateur dans lequel puisse s'inscrire la possibilité pour eux de ne pas être « perdus d'avance ». Cesbron affirme l'existence de ce *clinamen* métaphysique si particulier, tout en le situant moins dans le *sujet* lui-même que dans la qualité des relations éducatives et ré-éducatives qui lui seront proposées. Il faudra, nous le verrons quelques pages plus bas, aller plus loin dans une philosophie du *sujet*, pour reconnaître avec Sartre le droit à l'auto-crédation pour l'enfant, y compris l'enfant perdu.

Cesbron concède d'ailleurs que des pronostics défavorables ne sont malheureusement pas interdits dans certains cas : « Le seul pronostic grave, c'est le gosse sans chaleur humaine, celui qui n'a pas besoin de sympathie : qui ne veut ni recevoir ni donner. L'enfant qui n'a jamais souri au visage humain... » admet tristement le juge Lamy.¹ Il est vrai que le statut de *sujet* s'effrite lorsque la relation humaine s'estompe au profit d'un enfermement en soi, dans sa propre haine, sa propre violence, sa propre souffrance. Comme le crache Alain Robert, « Chaque fois que j'ai aimé quelqu'un, il m'a abandonné ! »² Il s'ensuit un emprisonnement en soi, une méfiance égotique vis-à-vis de l'Autre. Mais est-on pour autant autorisé à déclarer les dommages irréversibles ?

La vraie césure philosophique séparant le monde des *objets* de celui des *sujets* se situe en fait sur la mince crête au-delà de laquelle la représentation de l'humain bascule du côté de la liberté métaphysique, dans l'affirmation de la possibilité pour tout individu à tout instant de son existence de se changer, de réinterpréter sa situation, de redevenir ce qu'il n'a jamais cessé complètement d'être : *causa sui*.

Ce basculement, chez l'enfant perdu, se manifeste concrètement comme une résistance, qui commence par une perception très critique du traitement subi du fait des institutions adultes. La subversion de l'ordre adulte commence ainsi par la conscientisation, même diffuse, d'un refus de l'enfermement, puis s'épanouit dans l'utopie imaginative, voire la *fugue*, activité d'évasion du *sujet* vers sa propre liberté. Alain Robert, comme ses semblables, l'exprime avec force : « Un seul mot tournait dans sa tête, LIBERTE. »³ La liberté dont il rêve, c'est d'abord du temps à soi, du temps vide pour y inscrire ses propres actes, du temps sans emploi : « partout où il se souvenait avoir vécu, la vraie prison était l'Emploi du Temps. » La cloche, le sifflet, la soanerie : autant d'incarnations prosaïques de l'obsession des adultes pour la mise en ordre du monde, pour le contrôle total des faits et gestes des enfants perdus. Ce temps occupationnel s'oppose au temps de la liberté. C'est à la recherche de ce temps – non pas *perdu* mais *rêvé* – que s'envole le fugueur, ce résistant à l'ordre adulte. Mais pour Alain Robert la fugue, effectuée comme il

¹ Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* ; V *Un labyrinthe de verdure*

² Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* ; VI *Interdit aux moins de seize ans*

³ Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* ; VII *Hôpital - Silence*

se doit en compagnie de Caddy, un chien de laboratoire – le parallèle est limpide – est un échec. Après quelques jours il est repris ; le monde adulte finit toujours par l'emporter sur l'enfance perdue, contre qui semble travailler le temps. La liberté est bien « un autre monde » inaccessible à l'enfant perdu, sauf pour une brève évasion sans espoir.

Il en retire toutefois la sensation enivrante de s'être retrouvé enfin *sujet de ses actes*, seul avec lui-même et la construction autonome de son existence : « Une fois dans sa vie, il avait marché seul, seul avec Caddy, et ç'avait été le naufrage. A présent, il rentrait dans le rang : on le conduisait, on ferait de lui ce qu'on voudrait. De nouveau, c'était la chaîne : bon de transport bon de transfert, bon d'hébergement, papiers, tampons, matricule... Tout rentrait dans l'ordre. »¹ Il redevient alors *l'enfant-paquet*, *l'enfant-patate chaude*, *l'enfant-Dossier*. Décider, choisir, se conduire tout seul sont des espérances que *l'enfant-sujet* inscrit a contrario dans l'utopie de ses prochaines fugues. Pour le dire autrement : il appelle de tout son être une reconnaissance de son individualité et de sa dignité, ainsi que la possibilité d'éprouver et d'exercer sa liberté dans la création de son existence. Il veut *conquérir son destin*, peut-on dire en une formule paradoxale.

Mais qu'est-ce que les adultes peuvent comprendre à tout cela ? « Les grandes personnes sont ainsi : on parle avec elles, elles vous sourient, et puis, de tout cela, elles font des papiers, toujours des papiers. »² Les enfants perdus, faute de cette liberté utopique dont ils rêvent de tout leur être, espèrent au moins des relations de *sujet à sujet*, c'est-à-dire une reconnaissance, un accueil par les adultes au sein du monde de l'intersubjectivité. *Devenir sujet* passe ici par une mise au premier plan des intérêts de l'enfant. C'est ce qu'exprime le juge Lamy par une question essentielle : « Quand un enfant vole une bicyclette, qu'est-ce qui importe à la société, le sort de la bicyclette ou celui de l'enfant ? » L'enfant perdu, pour être sauvé, doit être perçu comme un *sujet*, comme plus important qu'une bicyclette ou même que le maintien maniaque de l'ordre adulte dans ses moindres détails. En d'autres termes : il nécessite un accompagnement éducatif, bien plus que des mesures répressives. On sait sur ce point les débats actuels entre les tenants du « tout répressif » et les tenants du « tout éducatif », concernant l'enfance délinquante - la réponse étant évidemment synthétique, mariant un accompagnement éducatif à toute sanction à l'égard du jeune. Quant à Cesbron, il espère en *l'enfant-sujet*, que seul le dévouement d'éducateurs peut sauver de la perdition. Et il faudra toujours de tels éducateurs pour aider l'enfance perdue à se réparer.

b) Venons-en à une posture plus volontariste : celle de *l'enfant insurgé*, ce protestataire qui veut conquérir lui-même sa liberté et sa dignité. Tout aussi âpre est ici le témoignage de Tim Guénard sur sa propre enfance et sur sa rédemption subjectivante. Dans *Plus fort que la haine*, il raconte son cheminement d'enfant battu, déclassé, donné pour perdu. « Ma vie est aussi cabossée que mon visage. Mon nez, à lui seul, compte vingt-sept fractures. Vingt-trois proviennent de la boxe ; quatre, de mon père. Les coups les plus violents, je les ai reçus de celui qui aurait dû me prendre par la main et me dire « je t'aime ». »

³ Cette entrée en matière pose le problème de l'enfant battu : comment éviter la condamnation à un destin misérable écrit par les malheurs initiaux ? Comment faire pour que quatre fractures initiales ne deviennent le ferment d'une violence débouchant sur vingt-trois autres fractures - et il ne s'agit que du nez ? Comment assumer l'héritage d'un passé douloureux sans déboucher sur une reconduction multipliée des maux de l'enfance ? Comment éviter ce rapport de proportionnalité entre le passé blessé et l'avenir assassiné ?

¹ Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* ; VIII *Le mauvais côté du compteur*

² Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier* ; III « J'ai froid couvre-toi mon petit »

³ Tim Guénard : *Plus fort que la haine* ; avant-propos

Le récit de Guénard décrit justement la chronique d'une résurrection psychologique, à partir de l'horreur d'une enfance battue, abandonnée, en déficit total d'amour et de socialisation. Abandonné par sa mère, affreusement martyrisé par son père et par sa belle-mère, animalisé (toujours la même tendance à l'animalisation de l'enfant désaimé) puis battu à mort, il est pris en charge par l'Assistance Publique et épisodiquement placé dans des familles ou des centres d'accueil. Comme le jeune Alain Robert chez Cesbron, il découvre alors qu'il n'est plus qu'un numéro et se réjouit du petit progrès que constitue par la suite la reconnaissance de ses empreintes digitales, premier élément individualisant : « Je ne suis plus seulement un numéro, je suis un doigt. Il y a du progrès en humanité. On peut changer un nombre, pas une empreinte digitale. C'est une exemplaire unique. Cela n'empêche que, durant des années, on ne m'a jamais appelé par mon nom mais par mon matricule. »¹ Où l'on voit le déficit de dignité et d'individualité provoqué par l'adulterie.

Guénard revient plusieurs fois sur ce thème de l'individualité, qui constitue le premier facteur du quartet subjectivant : « Puisque nous sommes tous uniques, profitons-en. » dit-il, en faisant de ce postulat individualiste un argument pour résister aux « sirènes de la fatalité » qui voudraient le condamner à un *fatum* d'enfant perdu.² L'enfant perdu ne doit pas demeurer enfermé dans une catégorie insérée dans un logos fataliste : il doit exister par lui-même, il doit *se sauver* - aux deux sens de ce verbe : s'échapper, guérir spirituellement. Outre l'individualité, on conçoit donc que la recherche de reconnaissance et de dignité soit le second axe de la quête de Guénard. Il va d'ailleurs trouver sa reconnaissance de deux façons : primo dans le regard des autres par ses actes de rédemption (qui passent par un rapprochement avec la religion et l'action humanitaire) ; secundo dans son propre regard par sa fierté d'avoir échappé à la fatalité qui lui semblait promise : « Moi, fils d'alcoolique, enfant abandonné, j'ai torqué le coup à la fatalité. J'ai fait mentir la génétique. C'est ma fierté. »³

Cette fierté vient par conséquent de son succès dans le troisième secteur subjectivant : la conquête (ou la défense) de la liberté existentielle. C'est sur ce point que tout se joue pour l'enfant perdu, qui se trouve aux prises avec un passif énorme dans le domaine psychoaffectif, sans compter les dommages physiques, le déficit en socialisation et en scolarisation et éventuellement l'héritage d'une génétique délicate. A ce handicap multiforme s'ajoute le poids exorbitant des discours adressés par ceux des adultes qui se représentent l'enfant comme un *objet* déterminé par sa *nessence* et ses influences (voir chapitre précédent). L'enfant ainsi étiqueté, condamné d'avance, doit alors se fixer un objectif : faire mentir les prévisions pessimistes des adultes. On notera que les représentations de *l'enfant-sujet* portent davantage à l'optimisme existentiel que les représentations déterministes de *l'enfant-objet*. C'est en tous cas sur cet optimisme du désespoir que s'appuie l'enfant Guénard pour résister à la noyade ; pour cela, un seul postulat le soutient : « Une abeille voltige autour de moi, elle bourdonne près de mon visage, retourne à la fleur, déjà lourde de pollen. Sa vie est réglée comme une partition. Elle joue les notes de son hérédité, ces ordres séculaires transmis par son code génétique. L'abeille, comme tout animal, ne peut rien changer à son comportement programmé. L'homme, oui. L'homme est libre de bouleverser son destin pour le meilleur ou pour le pire. » Ce credo libertaire s'impose peu à peu dans l'existence de Guénard, jusqu'à la victoire de son mouvement de résistance existentielle.

¹ Tim Guénard : *Plus fort que la haine* : Huit ans, la prison des fous

² Tim Guénard : *Plus fort que la haine* : Mes amis de la souffrance du monde

³ Tim Guénard : *Plus fort que la haine* : avant-propos

C'est donc par sa propre saisie implicite comme un *sujet* que s'enclenche l'affrontement avec le destin promis : « L'homme peut-il modifier son destin ? Sujet de réflexion pour un bac de philo. L'enfant sans famille ne se pose pas la question. Il répond avec sa vie, sa rage et son désespoir. Et il modifie son destin. »¹ L'enjeu n'est pas mince, puisqu'il s'agit de la liberté humaine. Sans liberté, pas de *sujet* ; mais sans *sujet* de quelque consistance, sans résistance, sans engagement authentique dans sa propre existence, pas de réelle liberté.

Guénard retrouve à sa façon et avec ses propres mots le noyau des analyses existentialistes sur la condamnation à la liberté qui constitue la marque de l'humanité ; la responsabilité de chacun face à l'interprétation de sa propre situation dans le monde ; le rôle moteur du projet sur soi-même ; l'existence individuelle comme invention de soi par soi ; la mauvaise foi de ceux qui acceptent les sirènes de la fatalité. « L'existence est l'acte libre » écrit Emmanuel Mounier en présentant les diverses versions de l'existentialisme, et l'enfant perdu est bien placé pour le démontrer à ses propres yeux et aux yeux des « Salauds » que sont beaucoup d'adultes, selon la terminologie de Sartre.²

Écoutons Guénard nous parler de ces chantres de la fatalité déterministe : « Soudain remontent à la surface de ma mémoire, comme des bulles puantes, des paroles insupportables qui ont empoisonné mon enfance : « Les enfants battus, c'est génétique, ils battront leurs enfants », « Les enfants d'alcooliques, c'est génétique, ils boiront », « Les enfants abandonnés, c'est génétique, ils abandonneront », « Les enfants de parents séparés, c'est génétique, ils se sépareront »... - Et de toute façon, ma chère amie, les chiens ne font pas des chats ! Pauvres enfants, soixante-quinze à quatre-vingt pour cent d'entre eux vont reproduire les tares de leurs parents. Ils n'y peuvent rien, c'est génétique ! » Résister, c'est vouloir faire mentir cette piètre doxa objectivante qui réduit l'enfant, qui réduit l'humain, au rang d'*objet* : « Ce soir-là, dans ma chambre, seul avec le bon Dieu, je décide de faire mentir la génétique, de mettre le passé au placard et d'épousseter ma mémoire. [...] On peut remettre les compteurs à zéro, il suffit de le vouloir. Aimer, c'est non seulement dire à l'autre qu'il est beau mais qu'il peut s'en sortir. [...] C'est lui dire aussi : « N'aie pas peur de toi et de ton passé, n'aie pas peur de tes parents. Tu es libre, tu peux changer, tu peux reconstruire ta vie. »³

Sartre, finalement, se heurte au même problème, lorsqu'il remarque que chacun peut d'autant mieux éprouver et prouver sa liberté que tout concourt à l'en déposséder ; c'est pourquoi il peut oser sa célèbre formule provocatrice : « Jamais nous n'avons été aussi libres que sous l'occupation allemande ». De même, le théâtre sartrien est un théâtre de situations, où chaque situation est une *souricière* qui condamne l'individu à assumer sa liberté, à inventer son existence pour s'en sortir - ou pour y rester si tel est son choix.

L'enfant perdu est lui aussi dans une belle *souricière* : il l'accepte ou il la refuse, mais son choix confirme sa qualité de *sujet*, c'est-à-dire d'*existant* libre. Toutefois on saisit ici que la réalité peut durement objecter à l'affirmation de cette liberté métaphysique ; elle propose en effet à l'individu un certain *coefficient d'adversité*, au-delà duquel il lui devient peut-être impossible d'interpréter sa propre situation et de s'inventer librement. Certes, Guénard s'en est sorti et insiste sur son credo volontariste - qui est peut-être en partie une simple reconstruction a posteriori de son attitude ; mais, pour un enfant perdu qui réussit à se

¹ Tim Guénard : *Plus fort que la haine*, Onze ans, en maison de correction, section « Durs à cuire »

² Emmanuel Mounier : *Introduction aux existentialismes*, I Le thème du réveil philosophique, Idées Gallimard p.27

³ Tim Guénard : *Plus fort que la haine* : Mes amis de la souffrance du monde

retrouver, combien d'échecs ? Combien d'existence noyées dans une objectivation déterministe ? Jusqu'où peut aller la résistance à l'adversité fataliste ?

Si l'adversité est bien le mur contre lequel la liberté s'éprouve et se fait créatrice, encore faut-il qu'elle n'y soit pas brisée définitivement. C'est là un des moments délicats du discours de Sartre sur l'omniprésence de la liberté dans l'existence individuelle : pour être un principe métaphysique, elle n'en est pas moins incarnée dans des situations dont certaines sont si contraignantes qu'elles finissent peut-être par tuer la liberté dans l'existant, jusqu'à *éteindre le sujet*. Il y a bien des « situations-limites » (déportation, extrême dénuement matériel, pathologie psychique gravissime, aliénation de la conscience et autres) dans lesquelles l'individu ne peut plus se choisir. « L'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait » dit Sartre, mais cela ne vaut que jusqu'à certain point d'ouverture de la situation de l'individu. « L'existence précède l'essence », mais l'existence est faite de situations, certes toujours définies et interprétées par le *sujet*, mais qui le définissent à leur tour, jusqu'à le déterminer si la souricière est sans issue, si le coefficient d'adversité est trop important.¹

Alors ? Pourquoi Guénard et pas un autre ? Tous les enfants sont-ils également *sujets* ? L'enfant battu qui bat à son tour était-il moins libre qu'un autre ? C'est de ce problème - l'attribution universelle de la qualité de *sujet* responsable de son existence - dont nous allons débattre quelques lignes plus bas avec l'examen du cas de *l'enfant existentialiste*. Un fort degré de *résilience* (de résistance aux blessures et aux chocs existentiels) est-il requis pour demeurer *sujet* ? Le pouvoir de relations harmonieuses, enrichissantes, éducatives est-il assez fort pour aider l'enfant perdu à remonter la pente ? Que vaut la notion de « projet existentiel » face aux aspérités de la réalité ?

Mais finissons d'abord l'histoire de Guénard, car elle contient un autre élément important dans l'émergence de la représentation de *l'enfant-sujet* : le rapport à son passé en général et à son père en particulier. Être *sujet*, devenir *sujet*, c'est ainsi passer la frontière qui sépare l'enfant tout contenu dans son éducation, tout relié à Papa-Maman, même s'ils ne sont que des parents utopiques, de l'adolescent qui commence à apposer sur son existence sa propre signature. C'est donc échapper à la relation impositive initiale - entre l'enfant et ses parents - relation qui diffuse des modes de vie, des habitus, des comportements, relation inégalitaire dans lequel le petit est sommé de ressembler au grand ou au modèle choisi pour lui par le grand. La représentation de *l'enfant-sujet*, ici, pousse la perception de l'enfant vers l'adolescence, en le confrontant au Père, à la Loi, à la Norme, au Modèle - nous verrons que c'est une des structures défaillantes dans l'univers de l'enfant Jean-Paul Sartre. Guénard l'indique à sa façon : devenir *sujet*, pour lui, ressaisir son existence et sa liberté, c'est vaincre son père, représentant d'un passé meurtri et pathologique. C'est le sens du cri qu'il pousse un soir de triomphe dans un championnat de boxe : « Ce soir, je suis vainqueur. Je suis plus fort que mon père. »²

L'enfant-sujet est donc un aspirant à l'affranchissement, porteur d'une crise le conduisant à réaménager son passé et ses rapports avec les êtres dominants de ce passé conflictuel. Il imite en cela la « crise de l'adolescence » dont tant de discours actuels font leur thème majeur. Cesbron le remarque également : l'enfant perdu - que l'on dit parfois immature, arriéré, attardé sur bien des points - est en fait condamné à grandir plus vite que les autres, s'il veut survivre. C'est le prix à payer lorsque l'on traverse des épreuves et que l'on

¹ Les deux formules de Sartre figurent évidemment dans *L'existentialisme est un humanisme*, la première p. 23, la seconde p. 17 (Nagel 1965)

² Tim Guénard : *Plus fort que la haine*, Seize ans. Danse avec les coups

s'efforce d'y survivre et d'en sortir grandi. Ainsi Cesbron décrit-il l'ambiguïté du visage d'Alain Robert : « *sa dureté, ses rides d'homme encadrant une bouche enfantine* ». ¹ Il est vrai qu'à la différence des autres enfants, l'enfant sans parents n'a pas la choix : il doit reconstruire de A à Z sa relation à des parents en grande partie imaginaires (Guénard ne se souvient de sa mère qu'à travers une paire de bottes blanches qui s'éloignent). Si personne n'a de parents parfaits, l'enfant perdu - plus que les autres enfants - doit se créer des parents idéals ; mais surtout il doit réaménager précocement sa relations de filiation : il est jeté plus tôt que les autres dans les chantiers relationnels et affectifs de l'adolescence.

On observe ce processus chez Guénard : si tout un pan de sa personne tarde à mûrir, notamment affectivement, le cœur de sa posture existentielle se projette vers l'âge adulte, vers la responsabilité, vers le dépassement de la relation au père. Le terrain sensible, pour assumer le statut de *sujet*, est donc le rapport de l'individu à son passé. Vivre ce qu'on l'a empêché de vivre, se souvenir du passé pour entretenir sa vigilance et, surtout, *refaire ses racines*. Comme le dit Sartre, c'est le projet que je suis qui finit par réinterpréter le passé que j'ai été, qui va jusqu'à le modifier ; ce sont mes actes présents, portés par un projet, par une projection vers un avenir choisi, qui déterminent mon passé. Ce n'est plus mon passé qui me détermine, c'est moi qui le choisit, non pas complètement, mais dans le *sens* qu'il a pour mon existence. Alors je deviens vraiment *sujet* ; j'ai en quelque sorte *choisi mes racines*. Et Guénard n'a pas fait le pire des choix, loin de là, lorsqu'il reconnaît ceci : « *Mes enfants sont devenus mes racines.* » Même si ce choix narcissique fait des enfants un simple moyen de guérir la blessure de l'adulte (de l'ancien enfant perdu), il illustre clairement ce mouvement par lequel le *sujet* renaît à lui-même en dépassant son passé. ²

Le précédent regard nous a montré que le *sujet* commence par une *résistance*, dans laquelle il se découvre comme *sujet* et tente d'échapper à l'objectivation impulsée par le mode des adultes. Un autre combat de *l'enfant-sujet* contre l'adulterie étouffante le confirme ; il s'agit de l'itinéraire de cet *enfant insoumis* que fut Jules Vallès, qui décrit sa propre insoumission dans le premier volume de sa trilogie *L'Enfant-Le Bachelier-L'Insurgé*. Jules Vallès a en effet proposé un témoignage éloquent sur les difficultés rencontrées par les enfants placés sous la coupe de parents peu aimants et de maîtres pas toujours respectueux de leur personne. Pour beaucoup de ces enfants, face au grand Enfermement Scolaire de la fin du XIX^e siècle en France, l'école est la prison, tandis que la rue ou le champ représentent la liberté. C'est dire que la scolarisation obligatoire, incontestable avancée sociale, eut aussi ses côtés négatifs : elle rompit partiellement le lien entre l'enfant et son milieu, entre l'enfant et le tissu social et professionnel, pour le plonger dans le bain des études. Elle vida les lieux consacrés au jeu et à l'apprentissage de la vie pour remplir les lieux voués au Savoir et aux punitions. Elle offrit mille et une occasions d'humiliation et de châtement pour ceux qui apprenaient le plus lentement. Elle crucifia souvent la liberté enfantine, là où elle avait la chance d'exister.

Le personnage de l'enfant Jacques Vingtras, copie conforme de Vallès lui-même, nous décrit ainsi dans *L'Enfant* la triste situation de celui qui se heurte à la dureté du système scolaire il y a plus d'un siècle. La dédicace du livre est déjà sans ambages : « **A TOUS CEUX qui crevèrent d'ennui au collège ou qu'on fit pleurer dans la famille, qui, pendant leur enfance, furent tyrannisés par leurs maîtres ou rossés par leurs parents, je dédie ce livre.** »

Il est vrai que rien n'est épargné au petit Vingtras, puisque du côté familial, l'affaire se présente mal : « *Je ne me rappelle pas une caresse du temps où j'ai été petit ; je n'ai*

¹ Gilbert Cesbron : *Chiens perdus sans collier*, VI Interdit aux moins de seize ans

² Tim Guénard : *Plus fort que la haine*, Soixante-dix-sept fois sept fois

pas été dorloté, tapoté, baisoté ; j'ai été beaucoup fouetté. »¹ Sa mère, tel qu'il la décrit, semble en effet être le parfait exemple de la mère « non suffisamment bonne », pour reprendre l'expression de Bettelheim.

Quant à son père, lui aussi peu aimant, il accède - difficilement - au statut de professeur, ce qui contraint le petit Jacques à côtoyer de temps en temps chez lui les « messieurs de la bachelierie » (enseignants, répétiteurs). Il en conclut la chose suivante : « Je m'ennuie beaucoup avec ses messieurs de la bachelierie, et je suis si heureux avec les menuisiers ! »² Le triste exemple fourni par ses enseignants et par son propre père le conduit même à prononcer ce vœu : « Moi, plutôt que d'être professeur, je ferai tout, tout, tout ! »³ Le collège est d'ailleurs une prison qui « moisit, sue l'ennui et pue l'encre. [...] Il donnait, comme tous les collèges, comme toutes les prisons, sur une rue obscure. »⁴ On retrouve cette opposition au modèle du père et cette volonté sourde de fuir ce qui lui est proche, ici l'enseignement, pour mieux se sentir solidaire des gens de dessous, ici les ouvriers et artisans.

Voici donc le cadre de vie de l'enfant Jacques Vingtras, battu et incompris à la maison, enfermé dans un collège prison, exilé du doux pays des vagabondages et des rires de l'enfance, coupé du contact du peuple laborieux des rues avoisinantes. « Tous les jeux de l'enfance me sont interdits. »⁵ C'est, comme souvent, la lecture qui sauve Vingtras de l'ennui total au collège et au lycée, à partir notamment de l'expérience enthousiasmante de la découverte de *Robinson Crusoë*. « A partir de ce moment, il y eut dans mon imagination un coin bleu, dans la prose de ma vie d'enfant battu la poésie des rêves, et mon cœur mit la voile pour les pays où l'on souffre, où l'on travaille, mais où l'on est libre. »⁶ *L'enfant-sujet* commence bien par être un évadé du monde, un fugueur par l'imagination. Mais l'essentiel est dans son goût pour la révolte, dans sa posture de non-acceptation d'un vieux monde, accoucheur de son passé, dans son aspiration à un monde neuf où il pourrait renaître dans la splendeur de sa liberté.

Vallès enfant, c'est donc la genèse d'une révolte, d'une insoumission, d'une insurrection libertaire. Et l'on sait le bon usage que Vallès fit par la suite du potentiel de révolte ainsi accumulé : insoumis, en rupture d'avec un monde qui ne reconnut ni sa dignité, ni sa personnalité, ni sa liberté, il choisit le côté de la barricade où luttaient les exploités, ces *objets* de l'exploitation capitaliste à la fin du XIX^e siècle. Il choisit le Peuple, c : *sujet collectif* incarné chez Hugo par Gavroche, il choisit la Révolution, le retour de la société à ses principes, à sa vocation d'être une *communauté de sujets*. « Un enfant, c'est un insurgé » écrit quelques décennies plus tard Simone de Beauvoir lorsqu'elle se prend de décrire sa propre rupture d'avec l'emprise des modèles familiaux.⁷

c) Toutefois, l'enfant n'a pas toujours la possibilité ou la force de caractère nécessaire à l'adoption d'une telle franche révolte. Plus exactement : faute de se révolter, il en reste à une résistance sourde et maladroite, qui fait de lui un *enfant fuyant*, autrement dit un *sujet inachevé*. La magnifique et édifiante *Lettre au père*, de Kafka, est un témoignage éloquent de cette posture qui « fausse » le *sujet* en le conduisant à louvoyer, à « naviguer » afin d'éviter d'affronter pour de bon l'oppression adulte. Ce texte confirme en tous cas que le

¹ Jules Vallès : *L'Enfant*, Livre de Poche 1972 p. 3

² Jules Vallès : *L'Enfant*, Livre de Poche 1972 p. 21

³ Jules Vallès : *L'Enfant*, Livre de Poche 1972 p. 180

⁴ Jules Vallès : *L'Enfant*, Livre de Poche 1972 p. 29

⁵ Jules Vallès : *L'Enfant*, Livre de Poche 1972 p. 45

⁶ Jules Vallès : *L'Enfant*, Livre de Poche 1972 p. 122

⁷ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Troisième partie : Gallimard Folio p. 276

rapport au Père est capital pour l'évolution de l'enfant blessé. On y trouve un témoignage sur les blessures occasionnées chez l'enfant par un père castrateur et sur sa transformation en *enfant fuyant*. Le petit Franz souffre en effet de façon importante sous l'ombre méprisante de son peu compréhensif père ; il semble même que s'enclenche avec précocité la mécanique infernale du déterminisme, la machine à transformer l'enfant en objet d'un destin provoqué par l'attitude défectueuse des adultes de référence. Ainsi en est-il des conséquences des mauvaises relations entre l'enfant et son dictateur de père : « **l'impossibilité d'avoir des relations pacifiques avec toi eut encore une autre conséquence, bien naturelle en vérité : je perdis l'usage de la parole. [...] Tu disais : « Pas de réplique ! » [...] mais l'effet produit était trop fort, j'étais trop obéissant, je devins tout à fait muet, je baissai pavillon devant toi et n'osai plus bouger que quand j'étais assez loin pour que ton pouvoir ne pût plus m'atteindre.** » ¹ On notera ici l'usage de deux termes portés par l'idée d'une détermination de *l'enfant-objet* : « **conséquence** » et « **effet produit** ».

L'affaire semble donc mal engagée pour cet enfant écrasé qu'est le petit Franz. Kafka poursuit d'ailleurs l'inventaire des impacts psychologiques négatifs de l'attitude désastreuse de son père : « **Je perdis toute confiance dans mes propres actes. Je devins instable, indécis. Plus je vieillissais, plus grossissait le matériel que tu pouvais m'opposer comme preuve de mon peu de valeur.** » ² Le mauvais éducateur est ici celui qui, au lieu de conduire l'enfant vers sa liberté, tente de l'emprisonner dans une essence négative qu'il a inscrite à sa place. L'enfant écrasé subit ainsi deux pesanteurs : celle du Père, massive et écrasante ; celle de l'essence qui lui est arbitrairement attribuée et qu'il finit inévitablement par adopter partiellement sous la pression adulte : « **Peu à peu, les faits te donnèrent raison à certains égards.** » Accusé d'être « raté », il devient de fait « raté »... Et voilà comment le sujet se retrouve engagé dans la souricière de l'objectivation.

Cependant, la résistance du petit Franz, résistance par laquelle il s'évertue à demeurer *sujet*, passe par un refus « instinctif » de l'influence et même de la relation paternelles. Pour s'en sortir, il lui faut d'abord tenter de se fermer à l'invasion nocive : « **Toute cette éducation produisit un premier effet : je me mis à fuir tout ce qui, même de loin, pouvait me faire penser à toi.** » ³ (notons qu'il est encore question d'un « effet ») Fuir le père castrateur, ce Saturne dévorant son enfant, est la voie du salut subjectivant. D'où l'opposition silencieuse de Kafka à son père, opposition qui le conduit naturellement à rejoindre le « parti du personnel » du magasin familial, le parti des autres humiliés par la tyrannie de Monsieur Kafka, mais opposition dont il souffre inévitablement, tant le pire des pères est encore le père avec lequel l'enfant aimerait malgré tout être heureux.

Eviter de conserver des « traits Kafka » est de ce fait l'obsession patiente de Franz, c'est sa façon de sauver son individualité et d'anticiper sur la jouissance de sa liberté. Sans valeur aux yeux de celui qui devrait le chérir plus que tout, étouffé sous ses diktats, dépersonnalisé par l'oppression familiale, il lui reste le refus muet, mais cette opposition larvée ne va pas sans un inévitable sentiment de culpabilité. Il est difficile de se détacher, ne serait-ce qu'affectivement, de son tyran quand ce tyran est son propre père... Il est difficile de se délivrer de la « malédiction » inscrite dans une dévoration éducative.

Alors Franz cherche des choses que son père ignore, des activités sur lesquelles il n'a pas beaucoup de prise ou pour lesquelles il a de l'aversion. « **Je ne puis conquérir mon indépendance que par un acte ayant le moins de rapports possible avec toi.** » ⁴ C'est

¹ Franz Kafka : *Lettre au père* ; Gallimard Folio p. 43-45

² Franz Kafka : *Lettre au père* ; Gallimard Folio p. 49

³ Franz Kafka : *Lettre au père* ; Gallimard Folio p. 67

⁴ Franz Kafka : *Lettre au père* ; Gallimard Folio p. 141

ainsi que Kafka se retrouve écrivain, cherchant à se mettre hors de portée de son géniteur vorace, tout en parlant encore de lui dans ses textes - quand il ne s'adresse pas directement à lui... Prisonnier de son opposition, il demeure déterminée par elle, donc indirectement par son père.

Ainsi, Kafka *sujet*, c'est une histoire jamais vraiment terminée, peut-être même un semi-échec : à ses propres yeux, il demeure partiellement toute sa vie l'*objet* sans valeur propre que manipula l'éducation paternelle, l'individu suffocant dans un monde absurde car arbitraire, l'accusé perpétuel au sein d'un Procès qu'il ne peut gagner. Il est l'emblème de l'*enfance étouffée*, ce qu'il confesse en écrivant ceci à son père : « Il m'arrive d'imaginer la carte de la terre déployée et de te voir étendu transversalement sur toute la surface. »¹ Engagé de ce fait dans une posture d'*enfant fuyant*, il n'affronte pas directement son oppresseur, par conséquent n'obtient pas l'intégralité des qualités du *sujet*.

d) Abordons maintenant le cas d'une adversité très grande et d'une résistance si précoce et volontaire qu'elle ne peut émaner que d'un enfant « monstrueux », un enfant qui veut se ressaisir comme *sujet* en refusant de grandir et en s'implantant dans un monde bien à lui, hermétique aux adultes : c'est le cas d'Oscar, l'enfant au tambour, dans le roman de Günther Grass.² Sa fuite est si accentuée qu'elle prend en effet une trajectoire tératologique, ce qui le conduit à s'afficher comme emblème d'une résistance qui transforme l'enfant perdu en *enfant anormal*. Le comble de la fuite, c'est donc *le refuge dans l'anormalité*, ceci dit sans prétendre résumer à cette équation l'étiologie des troubles du développement.

Il est vrai que le petit Oscar aurait tout pour devenir un *enfant-objet*, un enfant perdu, mal fabriqué par les adultes, produit d'une *nessence* catastrophique et d'un milieu aliénant ; en effet, la situation initiale qui lui est faite dans le monde n'est pas engageante, puisqu'elle coïncide avec la tragédie de la Pologne entre les deux guerres mondiales, avec en toile de fond les progrès de l'infection sociale, la victoire du nazisme, l'inflammation du corridor de Dantzig - où résident l'enfant Oscar et sa famille - puis la guerre.

Lorsque Oscar décrit le monde qui l'accueille, le bilan est donc plutôt catastrophique : enfermé dans une étroite famille de petits commerçants, en opposition vis-à-vis d'un père allemand dont il pense qu'il n'est pas le sien, un peu écœuré par son père biologique présumé, l'oncle polonais Jan Bronski, qui ne pense qu'à lutiner « Maman », très tôt au fait de l'absurdité et de la mesquinerie des adultes, Oscar entame à sa naissance sa carrière d'enfant monstrueux : saisissant dès l'origine la prédiction en forme de vœu de son père officiel, Matzerath, il jure de la faire mentir avec application : « J'étais de ces nourrissons qui ont l'oreille fine. D'emblée ma psychologie était faite, parachevée. [...] "C'est un garçon", dit ce Monsieur Matzerath qui pensait être mon père. "Il pourra plus tard reprendre le magasin." »³ Or, pas question pour Oscar d'être l'objet des désirs de Matzerath... Ce qui en fait d'emblée un *sujet résistant* de la pire espèce, de ceux qui ont toujours un temps d'avance et qui se réfugient dans une anormalité qui les met à l'abri de toute relation non voulue.

A la base, par conséquent, un fort *credo égotique* : « Oscar ne voulait pas recevoir de seconde main. »⁴ Oscar ne veut ni hériter, ni reproduire, ni continuer. Il se veut *origine de lui-même* : nous verrons que c'est l'un des principes de l'existentialisme sartrien, l'un des piliers de sa représentation philosophique de l'*enfant-sujet*. Dans sa stratégie existentielle

¹ Franz Kafka : *Lettre au père*, Gallimard Folio p. 143

² Günther Grass : *Le Tambour*

³ Günther Grass : *Le Tambour*, Seuil 1980 p. 37

⁴ Günther Grass : *Le Tambour*, Seuil 1980 p. 311

d'opposition, Oscar se coupe par conséquent du monde, décide de cesser de grandir physiquement dès l'âge de trois ans, forge des armes imparables pour défendre sa forteresse « quasi autistique – mais d'un autisme génial, tel que même les représentations les plus naïvement idéalistes de l'autisme n'ont jamais osé en forger. Accroché à son tambour, par le canal duquel il exprime ses émotions et raconte le monde qu'il contemple comme de l'extérieur, il est le sujet enfermé en lui-même, le non-communicant, le gnome incompréhensible. « Pour n'avoir pas à prendre place derrière le comptoir, Oscar dut, pour dix-sept ans et plus, se mettre à battre une bonne centaine de tambours en fer battu laqué rouge et blanc. »¹ Il joue à l'enfant anormal en usant de son tambour comme une preuve de son arriération et comme une barrière l'isolant des visées adultes – on pense à la *carapace autistique*, qui protège l'enfant dans une « forteresse vide », selon l'expression de Bettelheim.

L'enfant-tambour renforce d'ailleurs ses défenses par l'usage d'un cri si perçant qu'il a le pouvoir de briser le verre en cas de contrariété ou simplement pour manifester les mauvaises intentions d'Oscar à l'égard de ce monde stupide. « La capacité d'établir au moyen d'un tambour d'enfant en tôle peinte une nécessaire distance entre moi et les adultes mûrit peu après ma chute. [...] Quant à ma voix, elle répondait à un impératif de légitime défense. »² Le voilà paré pour résister aussi longtemps qu'il le faudra aux adultes, voire pour les dominer de ses trois ans perpétuels : « Pour moi la voix d'Oscar et le tambour me prouvaient mon existence avec une perpétuelle nouveauté ; tant que je briserais le verre, j'existerais. »³ Exister et éprouver cette existence se fait donc dans un acte d'opposition franche, allant jusqu'à la rupture agressive avec le milieu social, voire jusqu'à la destruction gratuite du monde environnant – il s'amuse fréquemment à faire éclater les vitres et les ampoules dans la ville.

On voit que cet étrange *enfant-sujet* prend les choses à l'envers puisqu'il affirme son individualité, sa liberté et sa dignité en coupant toute communication, toute relation à l'autre, et en renonçant à accomplir sa destinée d'enfant – qui est quand même de grandir pour devenir un *sujet adulte*. Il est d'une certaine façon le *sujet pur*, cette monstruosité coupée d'un réel enrichissement relationnel. Il prend d'ailleurs soin de rejeter la responsabilité de cet isolement sur ses parents : « Maman et ce Monsieur Matzerath n'avaient pas le don qu'il fallait pour comprendre et, le cas échéant, respecter mes objections et résolutions. » Oscar demeure ainsi « solitaire et incompris. »⁴ D'où la création d'un personnage dont le caractère profondément grotesque est le miroir de cette société d'adultes sans logique ni beauté ; en rejetant sa filiation paternelle et tout ce qu'elle implique, Oscar renonce à se socialiser et à mûrir, deux processus qui le mettraient évidemment en danger de ressembler au Rhénan Matzerath, très tôt inscrit au Parti Nazi. Ce « grand refus » fait par conséquent de cet *enfant-sujet* inouï un monstre, un *sujet tératologique*, condamné à feindre le retard mental pour que les adultes le laissent à peu près tranquille – et accessoirement que les femmes ne se méfient pas de sa sexualité mûrissante.

Par un retournement capital, ce n'est pas lui qui va porter la culpabilité et le poids des défauts des adultes ; c'est au contraire l'adulte principal, son faux père Matzerath, qui reçoit des mains d'Oscar la culpabilité de l'état de l'enfant : pour fournir une explication à sa croissance défailante, Oscar se jette le jour de ses trois ans dans l'escalier de la cave, dont Matzerath a malencontreusement laissé la porte ouverte. Du coup les reproches

¹ Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 360-361

² Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 53-54

³ Günther Grass : *Le Tambour* : Seuil 1980 p. 323

⁴ Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 39

tombent régulièrement sur l'adulte, exonérant l'enfant d'un poids existentiel. Oscar, c'est l'image de *l'enfant malade*, qui joue de sa maladie pour s'absenter partiellement du réseau adulte, pour s'abstenir de jouer son rôle ordinaire d'enfant, pour transférer sur l'adulte le poids de l'existence et des maux affectifs d'une famille défaillante.

L'enfant-sujet émerge donc d'une volonté aiguë et précoce de contredire le monde adulte, de lui ressembler le moins possible : « Je résolus de n'être en aucun cas politicien comme Adolf et encore bien moins négociant en produits exotiques [...] et je restai comme ça, je m'en tins à cette taille. [...] Je restai l'enfant de trois ans, le gnome, le Petit-Poucet, le nabot qui ne veut pas grandir. [...] Je restai l'enfant de trois ans, mais aussi de trois sagesse, que surplombaient tous les adultes, qui ne voulait pas mesurer son ombre à leur ombre, qui était parfaitement achevé au-dedans comme au dehors. [...] Je fus l'enfant qui comprit tout seul ce qu'ils n'apprennent qu'avec tant de peine. »¹ C'est l'enfant Kafka, mais en bien plus fort et en plus lucide.

Oscar raille donc toutes les institutions adultes, au premier rang desquelles la Famille, la Science, l'École et l'Église : sa famille est perçue comme fausse, absurde ; on voit même Oscar et Matzerath se disputer la paternité du fils de Maria, jeune fille que Matzerath épouse après le décès de la mère d'Oscar. Étant donné que Oscar, tout gnome qu'il soit, a lui aussi profité des avantages de la belle et qu'elle se trouve enceinte au moment du mariage, le fils qui lui naît par la suite, le petit Kurt, est soit le demi-frère d'Oscar soit son fils... Comme il est lui-même le fils présumé de son oncle Jan Bronski, Oscar voit ainsi tous les repères de filiation se brouiller : pour lui, ce n'est donc pas par filiation que l'on acquiert sa personnalité et sa liberté, mais par son propre combat de *sujet*, par l'arrachement des racines génitrices. Ici encore on peut déjà songer à l'enfant Jean-Paul Sartre, qui évoque ainsi la mort précoce de son propre père : « Je devais ma liberté à un trépas opportun. »² C'est en refusant de venir de Matzerath, de devenir une « chose » de Matzerath, de devenir Matzerath, que Oscar se jette dans l'affirmation de sa liberté et de son individualité. Comme Sartre à son heure, *il n'a pas de Surmoi*, dira-t-on.

Ce refus du déterminisme de la filiation s'achève d'ailleurs par le meurtre du père, thème psychanalytique très classique. Matzerath n'est-il pas coupable d'avoir pris Maman à Oscar, puis de lui avoir enlevé la belle Maria, puis de s'attribuer le produit des amours d'Oscar ? N'est-il pas surtout coupable d'être un père ? Par conséquent, à l'arrivée de l'Armée Rouge, Oscar s'arrange pour mettre dans les mains de Matzerath son insigne du parti nazi ; en tentant de l'avalier, Matzerath est alors abattu par un soldat russe : « Tandis que mon père présumé avalait le Parti et mourait, j'écrasais par mégarde entre mes doigts un pou que je venais de prendre au Kalmouk. »³ Meurtre réel et meurtre symbolique se rejoignent dans cet arrachement de toutes racines.

Oscar annonce ainsi l'émergence de ces *enfants-sujets* post-modernes, précocement devenus adolescents, qui rejettent la *filiation* au profit de l'*affiliation* dans une bande de pairs en rupture vis-à-vis du monde adulte. C'est d'ailleurs au sein d'une bande de délinquants de quinze et seize ans que Oscar poursuit son œuvre de destruction obstinée des œuvres adultes. On entend même un des jeunes prononcer ces paroles éloquentes : « Nous n'avons rien de commun avec des partis ; nous combattons contre nos parents et le reste des adultes. »⁴ Version outrancière du conflit des générations, l'histoire d'Oscar exprime un des problèmes éducatifs les plus récurrents : le rejet par les enfants, par les jeunes, de l'autorité parentale et de la socialisation proposée par les adultes. La

¹ Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 49-50

² Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 27

³ Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 352

⁴ Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 334

destinée de *l'enfant-sujet* est alors l'aberration sociale – au moins sous forme de délinquance, dans le meilleur des cas sous forme d'une protestation générale qui lui ferait rejoindre la figure vallésienne de *l'enfant révolté*. Mais Oscar et ses pairs n'ont pas de projet sur la société : ni nazis, ni communistes, ils ne sont qu'eux-mêmes ; ils ne sont que refus, haine et destruction.

Après la famille, Oscar jette un même discrédit sur la science, plus particulièrement sur la médecine, incapable de comprendre quoi que ce soit à son cas. En consultation avec sa mère chez le docteur Hollatz, l'enfant crie si fort qu'il casse une précieuse collection sous verre de reptiles, fossiles et organes humains : le docteur en tire une thèse dans une revue médicale, mais Oscar se gausse : « Mon scepticisme déjà lucide me fit voir dans l'œuvrette du Docteur Hollatz ce qu'elle était à tout prendre : un monumental, un habile laïus à côté du sujet par un médecin qui guignait une chaire de faculté. »¹ *À côté du sujet*, c'est le cas de le dire, mais ce sujet est si anormal... On dira, avec peut-être quelque exagération, que c'est en fait la représentation de *l'enfant-objet* qui est pulvérisée par le cri d'Oscar, cet *enfant-sujet* jusqu'à l'extrémité la plus pathologique de la subjectivation, jusqu'à l'extinction de tout logos objectivant. *L'enfant-sujet monstrueux* est en tous cas celui qui dément tout discours d'objectivation.

Quant à l'École, elle est également l'objet d'une condamnation immédiate et sans appel ; dès le premier jour, « il m'avait suffi d'un échantillon olfactif pour avoir l'école dans le nez de façon définitive. »² Et Oscar échappe à la scolarisation, se contentant de quelques leçons particulières chez une voisine, où il montre que l'on apprend en fait très bien tout seul : « J'apprenais vite, régulièrement, sans beaucoup y réfléchir. » Son nanisme physique est ainsi largement compensé par sa supériorité intellectuelle : c'est lui qui décrit et comprend les adultes, c'est lui qui les nomme et explique ce qu'ils sont ; c'est lui le foyer de sens et de valeur dans son monde ; c'est lui le vrai *sujet*, les adultes n'étant que des partins grotesques qu'il contemple et fait même se mouvoir, du haut de « la permanente grandeur de l'enfant demeuré. »³

On sent que de *l'enfant-sujet* à *l'enfant mégalomane*, il n'y a pas grande épaisseur. Pas plus qu'il n'en existe entre le sujet individualisé et l'individualiste narcissique. Oscar ne prétend-il pas finalement devenir le « successeur de Jésus », celui qui doit guider les adultes, car mieux qu'eux il sait...

La Religion, qu'elle soit catholique ou protestante – ce qui n'est pas sans importance dans cette étreinte infectée entre Polonais et Allemands – est d'ailleurs l'objet d'un autre rejet très vif. Non seulement Oscar n'acquiert aucune foi, mais il va même très loin dans le sacrilège, la dénonciation éloquente de l'absurdité du monde des adultes. Jésus est ainsi mis à l'épreuve, quand l'enfant lui met le tambour dans les mains ; mais la statue, évidemment, ne sait pas tambouriner : « Je mis Jésus à l'essai. [...] Ce n'était que pour m'amuser ; je ne cultivais pas l'espoir d'un miracle, mais celui de regarder une statue de l'impuissance. En effet, il avait beau être là et lever les poings, copier mes dimensions, simuler, en plâtre, l'enfant de trois ans que j'étais à grand-peine et au prix de quelles privations – il ne savait pas jouer du tambour. »⁴

Alors Oscar, comble de sacrilège, décide de devenir le « successeur de Jésus », le nouveau Messie d'une parole de destruction et de subversion nihilistes. *L'enfant-sujet* est

¹ Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 60

² Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 75

³ Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 114

⁴ Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 318-319

de ce fait *l'enfant mégalomane*, la volonté démesurée d'être le guide (« *führer* ») d'une société dénuée de sens. Nous touchons ici au comble d'un *puérocentrisme* monstrueux, dans lequel l'enfant se pense comme centre et origine du monde, sujet d'un culte que doivent lui rendre les adultes.

Comme il se doit, le Parti, entendons le Parti Nazi, est sévèrement jugé par Oscar, qui brocarde avec délectation les mascarades nazies ; caché sous les tribunes des réunions et des manifestations, il sème avec son tambour le désordre dans la musique, les défilés, l'organisation sans intérêt des adultes. « La Loi s'en allait par la flûte et le goût de l'Ordre par le tambour. [...] Assez longtemps, exactement jusqu'en novembre trente-huit j'ai, embusqué avec mon tambour sous des tribunes, avec plus ou moins de succès, dispersé des manifestations, fait bégayer des orateurs, tourné des marches et des chœurs en valse et en fox-trots. »¹ Dénonciation grimaçante du nazisme, l'œuvre d'Oscar n'est pas pour autant une apologie du communisme : l'enfant s'en prendrait aussi bien aux rouges qu'aux bruns. Tous ne sont qu'adultes, c'est-à-dire être absurdes et malfaisants.

Pour finir, Oscar est bien l'enfant monstrueux, le *sujet anormal*, dont l'individualité, la préciosité et la liberté ne sont acquises qu'en étant perverties, transformées de telle façon qu'on ne les reconnaît plus : son individualité est en fait sa particularité monstrueuse d'enfant à pathologie rare ; sa préciosité est en fait un credo mégalomane ; sa liberté est en fait un enfermement dans une pathologie inguérissable. Il est pour partie devenu *sujet*, dira-t-on, par un arrachement violent à sa filiation et aux influences directes de son époque nazie. Mais il s'est fait comme *objet de lui-même*, si cette expression a quelque sens. Tout son être est en effet agité de tendances inquiétantes : mégalomanie, sadisme, déséquilibres affectifs, fantasmes régressifs, perversions en tous genres, fétichisme (il conserve dans un bocal l'annulaire de sœur Dorothee, dont il était amoureux et qui fut assassinée par une rivale en amour)...

Oscar n'est pas le *sujet* harmonieux et idéal des projets éducatifs. Que penser, par exemple, de son fantasme de retourner avec sa mère dans le corps de sa grand-mère maternelle, qui sent le beurre ranci ? « Un jour nous reviendrons, nous remonterons à la source qui sent le beurre ranci. [...] Une véritable vie de famille n'aurait été possible, selon mes théories d'alors, qu'à l'intérieur de ma grand-mère Koljaiczek ou, comme je le disais par plaisanterie, dans la baratte grand-maternelle. »² Que penser également de son attitude à l'enterrement de sa mère ? « Oscar aurait voulu entrer dans la tombe avec maman et l'embryon [...] jouer du tambour, si possible sous la terre jusqu'à lâcher les baguettes, le bois sous la baguette, jusqu'à ce qu'ils pourrissent, sa maman pour lui, lui pour elle, que chacun pourrît en amour de l'autre. »³

Le dénouement est évident : Oscar échoue à l'hôpital psychiatrique, partiellement vaincu et devenu *l'enfant malade*, *l'enfant fou*, mais partiellement vainqueur d'avoir su résister à l'empreinte des adultes, jusqu'à renoncer à toute normalité. *Sujet*, oui ; mais *sujet* isolé et exclu. Jean Genet jeté dans l'asile par les adultes, pour passer par une référence chère à Sartre.

Une rédemption était sans doute possible, puisqu'elle est toujours possible pour le sujet humain ; Oscar en esquisse même l'itinéraire lors de l'enterrement de Matzerath, par deux gestes qu'il accomplit à ce moment critique : un aveu et une conversion. Il avoue d'abord son crime : « Oscar se fit un aveu : il avait tué Matzerath de propos délibéré, parce

¹ Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 106-108

² Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 312-313

³ Günther Grass : *Le Tambour* ; Seuil 1980 p. 145

que ce dernier n'était pas seulement son père présumé, mais aussi son père réel ; et aussi parce qu'il en avait assez de traîner un père dans l'existence. »¹ Puis il veut se convertir à une forme de normalité adulte, en jetant le tambour dans la tombe avec le cercueil, en renonçant à sa posture d'enfant demeuré : « Le sable s'épaissit sur mon tambour, s'accumula, grandit – et moi aussi je commençai à grandir. »² Une fois le père mort, n'est-il certes pas temps de renoncer à une subjectivation si déviante ? Il réitère peu après sa résolution, en sortant de l'hôpital où l'ont jeté les fatigues d'une évacuation vers l'Ouest et d'une croissance rapide, mais limitée à une vingtaine de centimètres, comme s'il ressentait vraiment une incapacité à guérir de son enfance pathologique : « Je devais commencer – c'est toujours ce qu'on croit en quittant un hôpital – une vie nouvelle, une vie d'adulte. »³

Au final, on dira que cette subjectivation si particulière est un échec existentiel. Comme en juge Maria elle-même, de la démarche d'Oscar « il n'en est rien sorti, il est partout rejeté et ne sait ni vivre ni mourir ! »⁴ Son repli sur l'anormalité l'a effectivement maintenu comme un *sujet*, mais un *sujet-cas*, que l'enfermement finit tôt ou tard par rattraper. *Miroir* des turpitudes et des absurdités du monde adulte, Oscar dit alors par tout son être que son anormalité n'est qu'un reflet de l'anormalité du milieu que les adultes lui ont proposé, que sa monstruosité n'est qu'un écho des horreurs commises par les adultes, qui finalement ne lui ont pas laissé la possibilité d'être un enfant. Il s'est choisi anormal, mais lui a-t-on permis de rester un enfant ordinaire ? Ainsi, quand les nazis saccagent la boutique de jouets du juif Sigismond Markus, chez qui Oscar se fournissait en tambours, n'est-ce pas l'enfance qui est tuée avec tous ses jeux ordinaires ? « Ils me prirent le marchand de jouets, ils voulurent m'ôter tout jouet qui fût au monde. [...] Il était une fois un marchand de jouets, il s'appela Markus et emporta avec lui tous les jouets de ce monde. »⁵

La bosse - effet de sa croissance avortée - que supporte l'*enfant-tambour* jusqu'à la fin de sa vie est l'image de la difformité du monde, ce monde si triste que les adultes ne savent même plus pleurer sur son sort. Lorsqu'il devient batteur de jazz, il se produit notamment dans *La cave aux oignons*, où les gens viennent pour pleurer en épluchant des oignons, afin de produire l'effet « que le monde et la souffrance du monde ne produisaient plus ! La sphérique, l'humaine larme. [...] Quelle est donc cette rivière qui déborde chaque année sur / que les gouvernements fassent rien ? »⁶

Oscar est donc la limite vers laquelle tend l'*enfant-sujet* lorsqu'il résiste de tout son être au piège tendu par les vices des adultes. C'est l'*enfant-symptôme*, que nous fabriquons avec les maladies du corps social, avec la névrose de l'affectivité des adultes, qu'aucune larme ne vient attendrir ; c'est l'*enfant résistant* usé par sa propre résistance et livré finalement à l'angoisse perpétuelle, cette « Sorcière Noire » qui accompagne la fin de la vie d'Oscar et le rend incapable d'envisager un retour éventuel à une vie dite « normale » : « elle jetait son ombre quand furent détruits les jouets de Sigismond Markus. »⁷ Si nous condamnons l'enfance à user toutes ses forces à nous résister, si nous détruisons tous ses jouets, alors, *in fine*, c'est l'humanité même qui est perdue. Tel est le message douloureux du personnage de Günther Grass.

¹ Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 360-361

² Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 362

³ Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 382

⁴ Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 323

⁵ Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 181

⁶ Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 468

⁷ Günther Grass : *Le Tambour* . Seuil 1980 p. 525

e) Venons-en justement aux scénarios des défaites de *l'enfant perdu*. On y rencontre des descriptions très noires, des histoires au terme desquelles l'enfant perdu est littéralement *défait* – à deux sens de ce mot – par l'agression adulte : il perd son combat pour l'émancipation subjectivante, il éclate en morceaux irréconciliables. *L'enfant-sujet* est alors une tentative avortée, une chance perdue, un naufrage et une lourde responsabilité pour les adultes. Plusieurs textes récents parmi tant d'autres expriment ce dénouement pessimiste : *La classe de neige*, d'Emmanuel Carrère, *Les pieds-bleus*, de Claude Ponti, ou encore la trilogie de Serge Perez *Oreilles en pointe*, *J'aime pas mourir*, *Comme des ailleurs*. On peut déjà dire que l'abondance de ces textes si attentifs au sort des enfants perdus atteste à elle seule de l'importance croissante prise par l'enfant dans les sociétés occidentales, ainsi que de l'image de *sujet* qui lui est accolée.

Dans *La classe de neige*, le héros Nicolas devine progressivement la tragédie qui va finir par le placer dans une vie où « pour lui, il n'y aurait pas de pardon ». ¹ Il pressent sa transformation en *enfant malade*, puis en adulte inguérissable. La perversion de son père, qui a assassiné un jeune garçon, déborde les deux mères de Nicolas – sa mère biologique et sa mère de substitution, l'institutrice – bien qu'elles soient attentives et douces. Leur tristesse est à la mesure de l'inefficacité qu'elles pressentent dans leurs efforts éducatifs : le père a *cassé* l'enfant, l'a dévoré, l'a dérégulé en lui conférant des problèmes d'énurésie, un mutisme chronique et un certain retard scolaire. On peut presque dire que Nicolas ne peut devenir pleinement *sujet* car l'enfance *réelle* qu'il vit souffre de ce que l'adulte de référence ait tué l'enfance *idéale*, celle qu'il aurait dû aimer, magnifier, accompagner sans ménager ses efforts sur le chemin de la subjectivation.

Autre enfance martyrisée par les coups croisés de l'école et de la famille : le personnage enfantin d'Hercule dans le roman de Claude Ponti. En ce qui le concerne, le père, le grand-père et l'instituteur se rejoignent dans leur cruauté, leur perversité, leur violence sadique : coups, punitions sévères, pratiques pédophiles du grand-père. L'âge adulte, c'est donc le dérèglement, l'alcoolisme, la trahison, la mésentente familiale, les bagarres, les haines anciennes et aveugles, autrement dit un milieu qui empoisonne à petit feu l'enfant et interdit son éclosion comme *sujet*. Ici, l'enfant ne peut supporter le poids de son passé, c'est-à-dire de celui de sa famille ; les comportements des adultes pendant l'Occupation marquent durablement son « destin ». En découvrant les traces de ce passé honteux – on a vendu des juifs – les enfants font alors l'archéologie des turpitudes adultes : pour tenter de se libérer de cette hérédité se voulant fatale, il leur faut ouvrir la boîte de Pandore et renoncer de ce fait à l'innocence. *L'enfant-sujet*, dans cette optique, est celui qui peut ouvrir les yeux pour découvrir les torts des adultes et qui a ensuite assez de force pour se détourner de cette trajectoire douloureuse. De toute façon, une telle vie n'est-elle pas trop cruelle pour l'enfance ?

Hercule semble le sentir puisqu'il tente de se suicider, mais échoue lamentablement. Il demeure alors *l'enfant suicidant*, le prisonnier du monde adulte, objet d'une angoisse croissante et d'une incapacité à s'émanciper. « Plus j'avance, plus je sais que je n'ai pas réussi à mourir » ² Il est donc voué à son chemin de croix d'*enfant malade*, condamné à vivre, à marcher « avec quelque chose qui marchera toujours à côté de moi » : son angoisse, son cauchemar, son regret aussi, regret qui est la blessure non guérie de celui qui n'a pas été aimé à temps.

Faute de suicide, il lui reste la mélancolie, le deuil non abouti de l'amour qu'il n'a pas eu et du *sujet* qu'il ne peut être. Hercule se réfugie ainsi dans ce qu'il nomme le « Silence-

¹ Emmanuel Carrère : *La classe de neige*, POL 1995 p. 172

² Claude Ponti : *Les pieds-bleus* ; L'olivier 1995, p. 141

Endormi », belle métaphore pour désigner cet espace psychique, ce réservoir affectif caché où il remise ses plaies du passé. Pour Hercule, c'est sa mère idéale, c'est, en moindre proportion, son père idéal, qui résident dans ce *Silence-Endormi*. « Ma mère m'a embrassé et j'ai pleuré toute la journée parce que je savais où elle était, quelque part sous le plancher de la maison d'Irène, dans le Silence-Endormi. »¹

Le dénouement d'une telle histoire ne peut être gai : même si le père reconnaît presque, sans se rendre compte de la portée de ses paroles, son double échec - échec d'une vraie éducation, échec du dressage violent qui l'a surplannée - il demeure celui qui ne sait pas ce qu'il a fait, qui ne sait pas ce qu'il faudrait faire, qui ne fait que constater le résultat de son ignorance, c'est-à-dire le naufrage de l'enfant. « C'est un fils comme toi que j'aurais voulu avoir... » dit-il pour terminer, mais cette affirmation si ambiguë ne raconte pas grand chose...²

f) Quant aux textes de Serge Perez, ils déroulent la chronique d'une enfance en état de souffrance, étouffée dans l'éternelle situation pathogène d'une famille totalitaire ; l'enfant Raymond y figure le type de *l'enfant mourant*, au terme d'une suite de blessures plus cruelles les unes que les autres. Tout commence par un cadre relationnel pathogène : le père, un commerçant boucher brutal et inculte, est violent, xénophobe et totalement incompréhensif à l'égard de son fils ; la mère, soumise et stupide, s'avère sans tendresse ni complicité envers son petit ; la petite sœur, handicapée consécutivement à une chute provoquée par le héros pendant la grossesse (selon la thèse familiale), est peut-être attendrissante mais plutôt dure à supporter pour le héros Raymond, face à qui elle est comme une accusation muette et constante. Le reste est à l'avenant puisque l'instituteur est un tortionnaire méprisant, face auquel Raymond préfère manger des craies que d'apprendre quoi que ce soit... Pour permettre une évasion de ce monde de brutes insensibles, le boulanger alcoolique est le seul à comprendre que Raymond a un besoin vital d'aide. Il lui propose alors une période d'apprentissage à la boulangerie, pour qu'il échappe et à l'école et à la famille, ses deux insupportables prisons. Hélas ! Le boulanger se tue en voiture le matin même où Raymond devait quitter son domicile pour rejoindre la boulangerie... La relation salvatrice est ainsi vouée à périr quand s'enclenche la dynamique d'étouffement de *l'enfant-sujet*. Raymond a donc deux deuils à assumer : celui de l'enfance heureuse, celui de sa première chance d'échapper au malheur.

S'ensuit une période de placement dans un centre spécialisé, où Raymond trouve au moins la possibilité de fuir l'école et la famille. Le contact avec les « monstres » du centre et les éducateurs n'est pas si mauvais, d'autant plus que Raymond noue une timide idylle avec une autre enfant perdue, Anne, dont la particularité est de ne jamais parler. Lui-même en vient à refuser les visites de ses parents : « Mes parents étaient repartis comme ils étaient venus, c'est-à-dire comme des cons. »³ Voilà donc deux enfants à un croisement de leur existence : vont-ils continuer à être entraînés vers la pente dangereuse du refus des relations et de la communication ? Ou vont-ils s'engager sur la voie d'une vraie rencontre qui achèvera de les libérer d'un passé défaillant et d'un monde hostile ? Leur dérive est-elle fatale ? Sont-ils *objets* d'un déterminisme ou déjà *sujets* d'une escapade à deux ? Raymond peut presque deviner la réponse quand il surprend les propos de l'éducateur Paul affirmant que « ce gosse-là est foutu ».

Se produit alors un second coup de théâtre, après celui constitué par la mort subite du boulanger : lors d'une de ses visites nocturnes - illicites - à Anne dans le dortoir des filles, Paul découvre avec stupéfaction que son amie a la langue coupée, ce qui provoque chez lui

¹ Claude Ponti : *Les pieds-bleus* ; L'olivier 1995, p. 194-195

² Claude Ponti : *Les pieds-bleus* ; L'olivier 1995, p. 253

³ Serge Perez : *J'aime pas mourir* ; Medium 1996 p. 71

une réaction affective et phys que si violente qu'il ameute tout le centre et finit par être renvoyé dans ses foyers. Terribil le image de la défaite de l'enfant objectivé – qui plus jamais ne communiquera ; terrible in pression de retour à la case départ pour Raymond : « On aurait dit que dans ma tête je faisais du surplace. »¹ Ce surplace existentiel, c'est l'enfance engluée dans les problèmes des adultes, c'est l'enfance qui peine à devenir pleinement *sujet* et à assumer ce nouveau deuil.

Bien sûr, le retour dans la famille s'avère impossible à supporter : s'ensuit immédiatement une grande fièvre qui conduit Raymond à l'hôpital pour une agonie peuplée d'images de parents et d'instituteurs idéaux, gentils et compréhensifs, de retours sur la cruauté de la réalité, de pensées pour Anne... De deuils en deuils, l'enfant perdu a achevé sa mutation en *enfant mourant*. L'approche de la mort lui est alors présentée sous l'aspect d'une musique douce, puis d'un appel émis par son ami le boulanger. Dans ce désespoir, Raymond constate son échec : « Je m'aperçois que la vie que j'aurais aimée n'est pas possible. »² C'est pourquoi « dénouement décrit par Serge Perez est nihiliste, avec l'évocation christianisante de l'envol vers le paradis des innocents, et l'usage de la musique comme signe de retrait du monde : « Comme elle est belle, comme elle est douce, comme je peux presque la toucher cette musique, comme elle me soulève, comme je me sens léger, comme je me sens partir, partir... »³ Il apparaît ici que les défaites de *l'enfant-sujet* le font « retomber » dans une représentation de la famille de *l'enfance-innocence* : il est alors le pauvre enfant pur, injustement martyrisé par les torts des adultes. D'où une vision un peu misérabiliste de cette enfance sacrifiée, sans oublier les outrances de cette complainte manichéenne.

g) Il reste le scénario suicidaire, déjà évoqué dans *Les pieds-bleus*, mais à propos d'une tentative qui échoue : *l'enfant suicidant* n'est pas tout à fait *l'enfant suicidé*. Cette évidence a l'avantage de mettre l'accent sur la rareté, voire l'impossibilité du suicide chez les enfants : l'acte de se donner la mort va en effet à l'encontre de certaines caractéristiques de l'enfance, telles que l'appétence spontanée vers le jeu ou encore la force naturelle du désir de vivre. Il faut en principe des crises graves – semblables à celles que peut rencontrer l'adolescent lorsqu'il veut se réapproprier son corps, son identité, son existence – ou une usure affective prononcée (que seul l'adulte a eu le temps de subir) pour que l'individu opte pour l'acte ultime. En principe, l'enfance est protégée par son élan spontané vers la vie et l'avenir, par sa capacité d'oubli et de dispersion dans une forme de « thérapie » par le jeu. Seuls le vieillard, l'adulte et l'adolescent peuvent contracter une *souciance* si aiguë qu'elle les précipite dans l'auto-destruction. Présumé insouciant, l'enfant, qui d'ailleurs ne l'est pas puisqu'il connaît ses propres angoisses, a quand même assez de légèreté pour résister aux maux de l'existence, pour relancer inlassablement par ses jeux la mécanique du bonheur et de la guérison.

Toutefois, dans certains cas-limites, qui témoignent moins d'une subjectivation précoce que d'une souffrance intolérable, l'enfant se jette dans la mort. Il illustre ici à merveille le paradoxe de l'acte suicidaire : en général, *celui se suicide voudrait vivre*, mais vivre d'une vie heureuse, au moins exempte des plus grandes souffrances. C'est donc une délivrance que l'enfant suicidé cherchait, non une preuve de liberté ou une réponse métaphysique. Il ne voulait plus souffrir. *L'enfant mourant* du cas précédent, ce *sujet blessé à mort*, glisse d'ailleurs très facilement vers cette démarche peu ou prou inconsciente qui aboutit à l'acte ultime.

¹ Serge Perez : *J'aime pas mourir*, Médium 1996 p. 163

² Serge Perez : *Comme des adultes*, Médium 1996 p. 109

³ Serge Perez : *Comme des adultes*, Médium 1996 p. 105

Cela dit, les textes mettant en scène un suicide d'enfants sont rarissimes. Quand ce thème est abordé, l'on s'en tient plutôt à la description d'une « faux suicide », d'un geste symbolique dessinant la place qu'aurait occupé l'acte suicidaire avec un individu d'un autre âge. C'est ce qui se produit dans l'ouvrage d'Howard Buten : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué*. Spécialiste des interventions en thérapie par le jeu et le rire auprès des enfants autistiques – il est à la fois artiste de cirque et membre du personnel soignant du centre orthogénique de Détroit – l'auteur invente le personnage de Gilbert, enfant troublé, troublant, qui ose plusieurs fois un geste de suicide symbolique : « Je m'ai enfoncé la figure dans mon oreiller et le l'ai appuyée fort, fort, très fort jusqu'à ce que je n'entende plus rien du tout. J'ai arrêté de respirer. [...] Alors je m'ai couché par terre. J'ai tendu le doigt avec lequel faut pas montrer et je l'ai appuyé contre ma tête. Et puis j'ai fait poum avec mon pouce et je m'ai tué. »¹ Il est vrai que, comme le confesse l'enfant, « j'avais quelque chose de cassé à l'intérieur, je sentais ça dans mon ventre et je savais pas quoi faire. »² Curieusement, cet enfant suicidaire n'est pas forcément le plus atteint par une pathologie mentale ou un trouble du comportement ; ni autiste, ni schizophrène, ni psychotique, il n'a pas été pas *objectivé* par sa situation familiale. C'est bien pourquoi nous le rangeons dans la catégorie des *enfants-sujets*, eu égard à l'originalité de son cheminement. Dans l'institution psychiatrique où il échoue à huit ans suite à une tentative – très précoce – de rapport sexuel avec sa camarade Jessica, il rencontre des « arts plus « abîmés » que lui et il est surtout confronté à l'incompréhension du médecin. L'auteur règle ici ses comptes avec l'institution psychiatrique, en opposant la stupidité affective des démarches officielles à la qualité relationnelle des procédés thérapeutiques reconnaissant davantage l'enfant comme un *sujet*. Ce qui, reposant sur une empathie très large, allant jusqu'à une assimilation du thérapeute à ses malades, son bien dans l'axe de la relation intersubjective, alors que la norme de l'institution tend et s'ore essentiellement vers l'image de *l'enfant-objet*.

Ainsi, si Gilbert se noie dans son enfermement, c'est bien parce que la relation aux adultes échoue, ne lui laissant d'autre choix qu'une relation à des sujets imaginaires (Zorro, le cheval Blackie, divers personnages) dont il peuple ses rêveries, mélangeant ainsi allègrement le rêve et la réalité. La quatrième caractéristique du *sujet* – son aspect relationnel – est ici le point sensible, le point souffrant. Une scène le symbolise clairement : enfermés dans une voiture, Gilbert et sa semblable Jessica se réfugient dans une relation à deux, car une cloison étanche les sépare des adultes : « Je l'ai tenue contre mon cœur dans la voiture. Serrée, bien serrée contre mon cœur dans la voiture, pendant que les grandes personnes cognaient contre les fenêtres tout autour de nous. »³ On pourrait penser, en contemplant cette scène, à la carapace autistique, qui enferme l'enfant autiste dans sa forteresse vide pour le protéger de l'hostilité présumée du monde extérieur. Mais il s'agit ici de *deux sujets*, d'une vraie relation subjectivante, dont le malheur est d'être refusée par les adultes car elle est incorrecte – l'indignation provoquée par la précocité du rapport sexuel illustrant ce refus de relations non normalisées entre enfants. A la manière de Michel Foucault et de l'anti-psychiatrie, on a envie de dire aux adultes qu'ils sont eux aussi enfermés, enfermés hors de la voiture, de la bulle relationnelle Gilbert-Jessica, mués dans leur incompréhension, facteurs de suicide pour ses amoureux à l'amour incorrect, pour ses *sujets* à la communication hors normes. A la source de la situation, qui est vraiment le non-communicant, l'enfant ou l'adulte ?

¹ Howard Buten : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué* ; Seuil 1981 p. 9-10

² Howard Buten : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué* ; Seuil 1981 p. 167

La *mécommunication* et la méconnaissance de la nature de *sujet* appartenant à l'enfant sont donc les deux éléments pathogènes, sans oublier le désamour dont souffre – en partie injustement – Gilbert. Paradoxalement, l'enfant est d'autant plus *sujet* qu'il ressent qu'on ne le considère pas ainsi ; en faisant cette découverte, il accélère simultanément sa subjectivation et ses troubles relationnels, selon un schéma limpide : si le monde ne me reconnaît pas, je ne reconnais plus le monde et je me fortifie en moi. Car Gilbert est bien « un être humain habillé en enfant », mais la plupart des adultes et des institutions (l'École, la Médecine) persistent à ne voir que l'enfant, et dans l'enfant à ne reconnaître qu'un *objet* ou qu'un être normalisé. « Nous avons trouvé l'ennemi, c'est nous » conclut le psychiatre adepte des techniques empathiques, avant d'être renvoyé du service car il empiète sur les méthodes classiques – et inefficaces – de l'institution.¹

Gilbert est donc *repoussé vers lui-même*, alors que le sujet a au contraire pour vocation de devenir un *être-avec*, une personne inscrite dans un réseau vivant de personnes humaines. Il est également, à l'instar de Jessica, *poussé hors de l'enfance*, expulsé du « Pays des Petits » qui pour eux va fermer. « J'ai décidé que je n'allais plus être une enfant » affirme Jessica lorsqu'elle raconte la mort de son père. « Je veux plus être petite, j'en ai assez, assez, assez ! » pleure-t-elle.² Être « petit », c'est subir le pouvoir des adultes, c'est continuer à n'être ni compris ni reconnu, c'est être enfermé dans une représentation de l'enfance trop étroite. La réaction des *enfants-sujets* du profil de Gilbert et Jessica est évidente : un retrait du monde et une volonté de grandir pour échapper à ce piège. Les thèmes classiques de la fugue et de l'évasion dans l'imaginaire sont donc très présents dans le texte. Quant à la volonté précoce et malheureuse de grandir, elle blesse l'enfance en la rendant comme encombrée d'elle-même ; si certains enfants, dans leur résistance, manifestent plutôt un refus de grandir et une fuite vers *l'enfance-refuge*, nos deux personnages font au contraire l'expérience de *l'enfance-prison*, de l'enfance sans droits ni véritable communication, de l'enfance qu'il faut fuir.

C'est pourquoi Gilbert dit à Jessica qu'il va « faire en sorte qu'on soyent plus des petits »³. Alors, avec l'aide de sa camarade, il veut passer l'épreuve de la sexualité, mais cette rupture d'avec l'enfance est scandaleuse pour les adultes : Jessica est hospitalisée et Gilbert est interné, sans que l'on permette aux deux enfants de communiquer à nouveau. « Il n'y a personne là-dedans ? » questionne la dernière phrase du texte pour insister sur le point vélique de cette histoire : le *sujet* a besoin de quelqu'un, de relations, pour éviter des comportements le mettant en danger, danger dont le suicide symbolique n'est que l'apogée significative. « Quand j'avais cinq ans je m'ai tué » écrit l'enfant sur les murs de l'hôpital psychiatrique. Mais *l'on ne se suicide jamais seul*, tant il est banal de dire que le suicide, a fortiori dans ce cas marginal que constitue le suicide d'un enfant, est bien un phénomène social, relationnel, communicationnel.

On pourrait poursuivre très longtemps ce relevé des occurrences littéraires de *l'enfant-sujet*. Mais il ne sert à rien de multiplier les références, maintenant que plusieurs thèmes ont été mis à jour. Il s'agit plutôt d'en faire fructifier l'étude en les passant au crible des textes philosophiques, en rencontrant le lien entre la représentation de *l'enfant-sujet* et des concepts tels que l'existence, la liberté, la responsabilité, l'authenticité... Bref, en examinant le profil si contemporain de *l'enfant existentialiste*, celui dont Sartre peut dire qu'il possède « le pouvoir d'arrachement » qui le délivre des déterminations et le propulse dans une aventure de *sujet*⁴, celui qui correspond également si bien à la définition

¹ Howard Buten : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué* ; Seuil 1981 p. 107

² Howard Buten : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué* ; Seuil 1981 p. 161, 167 et 174

³ Howard Buten : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué* ; Seuil 1981 p. 175

⁴ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 188

personnaliste propre à Emmanuel Mounier : « La personne n'est pas un objet. Elle est même ce qui dans chaque homme ne peut être traitée comme un objet. »¹

¹ Emmanuel Mounier : *Le personnalisme ; Introduction familière à l'univers personnel*

2) L'enfant existentialiste

L'existentialisme, surtout dans sa version sartrienne, est sans doute le point culminant des philosophies contemporaines du *sujet*. Il faudrait d'ailleurs parler d'existentialismes au pluriel, tant est grand le foisonnement de ces réflexions sur le *sujet* humain. S'il est vrai que la popularisation de cette approche date de la Libération et des années qui la suivirent, avec Sartre mais aussi Jaspers, Mounier ou Gabriel Marcel, on relève dans la philosophie occidentale de multiples occurrences de cette approche réhabilitant la *philosophie de l'homme* au détriment de la philosophie des idées et de la philosophie des choses, sans oublier la théologie. Nous ne ferons pas ici la généalogie et l'historique des philosophies du *sujet*, qui passent sans doute par le *sujet* socratique dans sa caverne, se poursuivent entre autres par les méditations pascaliennes ou les protestations de Kierkegaard contre le systémisme hégélien, pour se perpétuer chez des auteurs aussi différents que Nietzsche ou Sartre, en des versions elles-mêmes bien divergentes.

Notre intention ici est plutôt de faire fructifier les éléments de représentation de l'enfance rencontrés plus haut, en les observant *in vivo* dans une œuvre philosophique aussi importante que celle de l'existentialisme sartrien. Pour cela, notre méthode utilisera un va-et-vient entre la théorisation de Sartre et la vision qu'il nous donne de sa propre enfance, complétée par les mémoires de Simone de Beauvoir. Nous y saisissons des aspects importants du noyau de la conception de *l'enfant-sujet*. Nos textes de référence sont donc *Les mots* (Jean-Paul Sartre, 1964) et les *Mémoires d'une jeune fille rangée* (Simone de Beauvoir, 1958) ; mais l'on se référera aussi à cette biographie imaginaire qu'est sous la plume de Sartre *L'enfance d'un chef* (1939), sans oublier l'étude sur Jean Genet (*Saint Genet* ; 1952) et celle sur Flaubert (*L'Idiot de la famille* ; 1971), car ces deux derniers textes creusent également la place de l'enfance dans l'existence. Une précision : nous partirons plutôt des idées que Sartre et le Castor se font à propos de leur propre enfance particulière, afin de toucher à leur représentation de l'enfance, tout en remontant jusqu'aux postures existentialistes fondamentales que ces vues sur l'enfance expriment.

Deux ambiguïtés sont d'emblée à souligner : primo - et cela concerne surtout le cas de Sartre - on ne sait pas ce que les reconstructions a posteriori contiennent de « vérité », d'autant plus que Sartre a nettement fait du texte *Les mots* un outil pour partie de justification, pour partie d'auto-thérapie ; secundo, on pourrait peut-être penser qu'il est illicite d'inférer la représentation existentialiste de l'enfance à partir de la représentation individuelle de l'enfant Sartre ou de l'enfant de Beauvoir. Mais cette individualisation ne gêne guère notre travail, puisque justement dans l'enfant existentialiste se manifeste une profonde originalité, au-delà des particularités de tel ou tel *sujet* : le point commun des *enfants-sujets* de l'existentialisme, c'est bien d'être différents. C'est cette *forme* qui nous intéresse - la différence individualisante émergeant de la liberté - pas son *contenu* individuel. Au-delà de l'anecdote de l'enfance de Jean-Paul et de Simone, c'est la *forme* dans laquelle ils insèrent leur enfance qui est pour nous le matériau d'analyse. De plus Sartre, avec *L'enfance d'un chef*, a proposé un autre texte mettant l'enfance en scène, sans contredire pour l'essentiel la conception de l'enfance qui affleure dans *Les mots*.

Disons de suite que, par un processus bien naturel, l'enfance que décrit Sartre, la sienne, est présentée en fonction des intérêts, des projets, des désirs, des idées de l'adulte Sartre. Elle est ainsi un parfait *écran* sur lequel notre philosophe projette les concepts principaux de l'existentialisme et exprime sa vision de la condition humaine en général. Cette condition est pensée selon un axe central, qui est *l'affirmation ontologique de la liberté humaine comme étoffe de l'existence*. « L'homme n'est rien d'autre que ce qu'il

se fait. [...] L'homme est responsable de ce qu'il est. [...] Chacun d'entre nous se choisit. »¹

Or, quand il s'agit de relever les traits enfantins de cet absolutisme de la liberté, on constate que chez l'enfant Sartre, la liberté prend d'abord la forme d'un vide, d'une absence : c'est la mort précoce de son père, qui le plonge dans une expérience de *délaissement* dont il ne se relève qu'à grand peine ; le petit Jean-Paul, malade après le drame qui touche sa famille, frôle la mort, puis finit par guérir et retrouver sa mère Anne-Marie, toute jeune veuve qui va partager avec son fils l'expérience du *délaissement*. En dépit de l'encadrement par ses grands-parents, le petit Sartre est le prototype de *l'enfant délaissé*, c'est-à-dire de l'enfant jeté dans l'existence, embarqué dans un voyage sans avoir rien demandé, et qui porte la liberté ainsi octroyée comme un fardeau, une condamnation : « Voyageur clandestin, je m'étais endormi sur la banquette et le contrôleur me secouait. »² Pas d'argent, pas de billet, pas d'identité, pas de rôle prédéfini dans le train de l'existence, mais plutôt un trou, une bouche de néant par où s'écoule son être.

Ce sentiment traverse l'enfance de Sartre – que sa mère surnomme tendrement *Poulou* : « Je n'avais pas de vérité : je ne trouvais en moi qu'une fadeur étonnée. »³ Il ressent en effet, du fait de l'absence de la figure du père, un manque de consistance, un abandon, un déficit d'être et de vérité. « Un père m'eût lesté de quelques obstinations durables ; faisant de ses humeurs mes principes, de son ignorance mon savoir, de ses rancœurs mon orgueil, de ses manies ma loi, il m'eût habité. [...] Faut de renseignements plus précis, personne, à commencer par moi, ne savait ce que j'étais venu foutre sur terre. M'eût-il laissé du bien, mon enfance eût été changée. [...] Je n'étais maître de personne et rien ne m'appartenait. [...] Au propriétaire, les biens de ce monde reflètent ce qu'il est ; ils m'enseignaient ce que je n'étais pas : je n'étais pas consistant ni permanent ; je n'étais pas le continuateur futur de l'œuvre paternelle, je n'étais pas nécessaire à la production de l'acier ; en un mot je n'avais pas d'âme. »⁴

Poulou se découvre *non-objet*, car il n'est pas déterminé à être ceci ou cela ; il n'a pas d'essence, ou plutôt – la formule a fait fortune – son *existence* précède ontologiquement son *essence*. Si cette condition a des avantages, l'enfant en éprouve d'abord un malaise diffus, source d'une interrogation incessante sur sa propre nature. Il fait précocement l'expérience de la solitude existentielle fondamentale de l'être humain, du grand vide qui déborde de toutes parts ses tentatives pour échapper à la liberté, du vertige nauséux qui saisit la conscience à la découverte de l'infini de sa liberté et de la responsabilité d'assumer sa propre construction. *Sujet*, il vit surtout, pour commencer, l'inconfort métaphysique d'une telle condition.

Non seulement son père, grand pourvoyeur éventuel de déterminations en tous genres, est définitivement absent, mais encore sa mère est autant une sœur qu'une référence. En effet, la jeune veuve et son fils unique retournent vivre chez les parents d'Anne-Marie, ce qui minorise la mère de Sartre : « Il ne fallut pas longtemps pour que la jeune veuve redevînt mineure : une vierge sans tache. »⁵ Ce sont donc deux enfants, non pas une mère et son enfant, qui partagent la même chambre, dite « chambre des enfants ». « On me montre une jeune géante, on me dit que c'est ma mère. De moi-même, je la prendrais plutôt pour une sœur aînée. »⁶ Cette « vierge en résidence surveillée » est pourtant sa

¹ Jean-Paul Sartre : *L'existentialisme est un humanisme*, Nagel 1965 p. 22 à 25

² Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 92

³ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 91

⁴ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 73-74

⁵ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 18

⁶ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 20

génitrice. Mais occupe-t-elle dans l'univers de l'enfant la place d'un réel déterminant impositif ? N'est-elle pas plutôt une tendre compagne de jeux, une complice en délaissement ? D'ailleurs il finit par le constater : « Ma mère et moi nous avons le même âge et nous ne nous quittons pas. »¹

Ainsi, qui dira au petit Jean-Paul ce qui il est, *qui il est* ? Le Père-Dieu est mort, et nul ne peut le remplacer, pas même le grand-père maternel Charles Schweitzer. Telle est la marque initiale de *l'enfant-sujet*, de l'enfant existentialiste : la conscience petit à petit aiguisée du poids d'avoir à s'inventer à travers ses actes, l'angoisse de cette page blanche qu'est l'existence, qu'il s'agit de remplir sans mode d'emploi, sans prédestination, sans secours d'aucune sorte. Relisons dans cette optique les propos consignés dans *L'existentialisme est un humanisme* : « Tout est permis si Dieu n'existe pas, et par conséquent l'homme est délaissé, parce qu'il ne trouve ni en lui, ni hors de lui une possibilité de s'accrocher. [...] Autrement dit, il n'y a pas de déterminisme, l'homme est libre, l'homme est liberté. [...] Nous sommes seuls, sans excuses. C'est ce que j'exprimerai en disant que l'homme est condamné à être libre. »²

Et pourtant, cette condition qui lui est donnée, qu'il reçoit sans l'avoir demandée ni sans savoir s'il peut l'assumer, a ses avantages. Sous certains aspects essentiels, elle facilite l'affirmation du *sujet* : « Eût-il vécu, mon père se fût couché sur moi de tout son long et m'eût écrasé. Par chance, il est mort en bas âge ; au milieu des Enées qui portent sur le dos leurs Anchises, je passe d'une rive à l'autre, seul et détestant ces géniteurs invisibles à cheval sur leurs fils pour toute la vie. »³ On songe évidemment au jeune Franz Kafka, ployant sous la charge de Monsieur Kafka.

Echappant à l'écrasement sous le Père, figure emblématique des facteurs objectivants, l'enfant Sartre a en contrepartie contracté le malaise existentiel, le vertige du délaissement. « Le délaissement implique que nous choisissons nous-mêmes notre être. Le délaissement va avec l'angoisse. » définit Sartre.⁴ L'enfance de Sartre, dans la mesure où elle illustre *l'enfance-sujet* – ce qui n'est pas totalement vrai, comme nous allons le préciser – est la traversée difficile d'une angoisse diffuse au sein de laquelle le *sujet* se cherche, s'essaie, se crée, condamné à cette quête de lui-même par l'absence d'être qu'il pressent en lui. C'est cette part de néant, ce *vacillement d'être* essentiel, qui constitue l'espace vide où l'individu peut s'inventer.

S'il s'agit de savoir si l'homme est métaphysiquement libre, l'enfant Sartre semble donc répondre franchement par l'affirmative, car il s'éprouve douloureusement libre, délesté du destin d'être *le fils-de* ou *l'objet-de*. Mais on peut s'interroger sur la validité philosophique de cette réponse : les conclusions de Sartre peuvent-elles déborder le seul cas de l'absence du père et assimiler le deuil à un simple révélateur de la condition humaine fondamentale ? Pourvu d'un père dominant, d'un tyran à la Kafka père, Sartre serait-il demeuré inébranlablement libre, sujet de son existence ? C'est ce qu'il affirme dans ses textes philosophiques, certes, mais c'est bien moins évident dans la description du mouvement général de sa propre enfance ; et l'on ne saurait dire ici où se situe le tour de passe-passe sartrien : a-t-il extrapolé sa propre situation (absence de la Loi, de la figure du Père) pour postuler l'universalité de la liberté humaine et de l'absence d'essence ? Ou a-t-il, tout d'abord, après avoir construit son absolutisme de la liberté, réécrit sa propre histoire utilisée alors comme illustration, voire comme « preuve » ? Dans le premier cas, c'est faire fi de la

¹ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 176

² Jean-Paul Sartre : *L'existentialisme est un humanisme* ; Nagel 1965 p. 36-37

³ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 18-19

⁴ Jean-Paul Sartre : *L'existentialisme est un humanisme* ; Nagel 1965 p. 49

diversité des situations humaines ; ce n'est pas parce que Sartre a hérité d'une enfance ayant une certaine configuration, selon lui favorable à sa construction comme *sujet*, que tout humain – surtout celui qui subit une configuration familiale plus objectivante – bénéficie de la même caractéristique existentielle. Dans le second cas, la « preuve » ne fonctionne pas, car elle s'appuie sur un raisonnement implicite fallacieux : en quoi la situation particulière de la mort du Père et de la minorisation de la mère pourrait-elle prétendre représenter l'universalité de la condition humaine, c'est-à-dire de la liberté ?

D'ailleurs, Sartre le dit clairement : « La mort de Jean-Baptiste fut la grande affaire de ma vie : elle rendit ma mère à ses chaînes et me donna la liberté. Il n'y a pas de bon père, c'est la règle ; qu'on n'en tienne pas grief aux hommes mais au lien de paternité qui est pourri. Faire des enfants, rien de mieux ; en avoir, quelle iniquité ! »¹ Sa propre liberté est donc un don, l'effet d'un aléa premier, d'une « grande affaire » fondatrice ; il n'en est pas forcément ainsi pour tout humain. De plus, si la liberté dépendait d'une « grande affaire » aléatoire, alors elle serait elle-même *produite*, elle serait *objet* d'une détermination, ce qui signifie qu'elle aurait très bien pu ne pas advenir. Il s'ensuivrait deux conséquences : primo que la liberté humaine n'est pas universelle, car dépendante de circonstances favorables ; secundo qu'elle n'existe finalement pas sous la forme absolue que lui donnent les postulats de Sartre, puisqu'elle est elle-même un effet, une conséquence, et non un principe fondateur, un noyau ontologique non réductible.

C'est un problème qui fait percevoir les insuffisances des inférences que l'on voudrait tirer du retour de Sartre sur sa propre enfance : si *Les mots* révèlent bien la représentation existentialiste de l'enfance, du moins en des traits majeurs, la personnalisation extrême de la situation entrave la construction d'une passerelle bien assise menant de l'histoire de Poulou aux concepts majeurs de l'existentialisme. Si l'on sait, en lisant les écrits philosophiques de Sartre, qu'il considère que l'homme est libre en toute situation, le récit *Les mots* n'expose qu'une situation, au demeurant pas trop défavorable à la subjectivation, sans permettre d'y voir l'illustration universelle de l'absolutisme de la liberté métaphysique sartrienne. Cette réserve – qui va à sa façon dans le sens de l'existentialisme en confirmant que l'individu n'est libre qu'en situation – limite cependant la portée philosophique du retour de Sartre sur son enfance. En étant sévère, on pourrait dire que le texte est plus narcissique que philosophique, au sens où la philosophie viserait quelque universalité. Mais nous reviendrons plus bas sur cette critique, pour la tempérer.

Ces réserves sur le statut du récit de l'enfance de Sartre par rapport à ses thèses philosophiques n'enlèvent rien à certains de ses aspects : *Les mots* contiennent bien une représentation exemplaire de la catégorie de *l'enfance-sujet*, d'autant plus représentative, sur le fond, qu'elle est confirmée par *L'enfance d'un chef* et par l'analyse sartrienne de l'enfance de Gustave Flaubert et de Jean Genet. La liberté pensée comme responsabilité métaphysique et invention de soi-même y est en effet affichée comme un des attributs fondamentaux de l'enfant. « Je devais ma liberté à un trépas opportun. », confirme-t-il en liant cette affirmation à une difficulté à assumer le délaissement qui s'ensuit.²

Mais cette liberté de *l'enfant-sujet* est également écrite dans l'incapacité des adultes à l'enfermer dans une catégorie, à l'étiqueter, à lui prêter un destin efficace, à prédire son cursus existentiel ; en un mot : à *l'objectiver*. Comme l'exprime Mounier, « l'existence, c'est ce qui ne devient jamais objet », même quand les adultes s'évertuent à la définir, c'est-à-dire à la *limiter*.³ L'existence que porte en projet *l'enfant-sujet* est donc illimitée

¹ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 18

² Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 27

³ Emmanuel Mounier : *Introduction aux existentialismes* ; Idées Gallimard p. 27

dans l'avenir qu'elle ordonne en se déployant, illimitée dans ses virtualités, insaisissable dans le discours objectivant qui voudrait dresser son portrait.

L'enfance de Poulou rejoint ici les thèses de l'existentialisme par sa capacité à démentir les prédictions de son entourage ; Sartre fournit à ce propos des descriptions critiques de la « Comédie familiale » dans laquelle on attribue autoritairement à l'enfant un rôle qu'il devrait respecter. Le petit Jean-Paul reçoit ainsi tout d'abord le personnage de l'enfant sage, lorsque avec son grand-père, il joue de nombreuses « comédies » quotidiennes : « J'étais un enfant sage : je trouvais mon rôle si seyant que je n'en sortais pas. [...] Contre qui, contre quoi me serzis-je révolté. [...] Je ne connais rien de plus amusant que de jouer à être sage. »¹ Et il continue en prenant diverses poses, en fonction du jeu de rôles que le regard des adultes le force à mener : l'enfant vertueux, l'enfant modèle idéal pour photographies, l'enfant prodige, riche en mots visionnaires, jusqu'à l'enfant écrivain... Le jeune Sartre éprouve ici deux enseignements existentialistes :

- premièrement, l'expérience de *l'aliénation* : l'individu est constamment soumis au regard d'autrui, qui lui attribue un être qu'il aura à tenter de jouer. En ce sens, il est facilement autre que lui-même, étranger (*alienus*) à son existence, expulsé de son intimité vers le monde inauthentique des dénominations mondaines. Car la *personne* n'est pas le *personnage* ; le second n'est qu'un masque objectivé jeté sur le visage d'une existence pour la nommer, c'est-à-dire pour la normer en lui attribuant un être socialisé ; la première désigne plutôt le noyau inatteignable de l'existence singulière, le mystère insaisissable d'une entité à l'être vacillant, susceptible de se réinventer et de se redéfinir à tout instant. Dans sa construction philosophique originale, mais apparentée par cette dérivation à la famille existentialiste, le personnalisme proclame avec plus de force encore que la personne humaine ne peut être réductible à ce que l'on dit d'elle, encore moins aux identités qu'on lui délivre ou aux rôles qu'elle devrait interpréter. Il y a donc, dans les dénominations émises par les adultes - au premier rang desquels figure la famille - de nombreuses occurrences de *l'enfance étiquetée*, de l'enfance sommée de se conformer à une identité entièrement centripète, de l'enfance telle que l'adulterie tente de la fabriquer. Mais *l'enfant-personne* est toujours au-delà des personnages qu'il lui est demandé d'être - personnages qu'il ne fait que jouer, faute d'être quelque chose.

- deuxièmement, l'expérience du *choix*, de la possibilité pour l'existant de *se choisir* : la personne n'est pas un être, une réalité figée, une chose purement *en-soi*. Elle existe aussi *pour-soi*, selon une terminologie que Sartre construit grâce à sa découverte d'Heidegger. En d'autres termes, Poulou expérimente progressivement la prégnance d'un *plus-être* au sein de l'être. Parce qu'il existe en tant que conscience, parce que cette caractéristique lui offre le privilège exorbitant de la prise de distance vis-à-vis de lui-même, l'enfant humain ne coïncide jamais totalement avec lui-même. Il peut *jouer de son être* car du néant s'ouvre en lui, un « trou d'être » qui ouvre à tout instant la possibilité d'être autre que ce qu'il est. Têtu, il peut sembler l'être, par exemple ; mais le simple fait de la conscientisation de lui-même - et éventuellement de sa possible condamnation à être têtu - suffit à dissoudre une éventuelle adéquation entre l'être têtu et lui-même. Le paradoxe de Sartre consiste ici à faire de ce mouvement d'échappement du sujet, non pas l'effet d'une plénitude, mais d'une impuissance, d'une incapacité à être, à se stabiliser, à correspondre point par point avec lui-même. Seul *l'être-en-soi* (la pierre, l'objet, le coupe-papier qui illustre la démonstration de Sartre dans *L'existentialisme est un humanisme*) peut « bêtement » être quelque chose de bien défini. Mais la conscience humaine, porte ouverte au néant dans l'être, crée une

¹ Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 24

« décompression d'être » libératrice, une fissure intime. ¹ Sans cela, Poulou ne pourrait courir ainsi d'un rôle à un autre, essayer successivement diverses identités, vivre le changement, la mobilité des tentatives pour s'inventer. Il s'ensuit que le choix, comme la liberté, est originaire. Ce que je suis, dans ma différence avec les autres, ma manière d'être au monde, de réagir, de préférer ceci à cela, de vouloir ceci ou cela, résulte d'un choix fondamental qui n'est rien d'autre que moi-même, et qui outrepassa *l'être-pour-autrui*.

On voit que l'expérience de la dénomination par les adultes et de la comédie des rôles joués est à double enseignement : si elle porte une affirmation de la résistance de *l'enfant-sujet* à sa capture par les déterminations adultes, elle pose aussi les bases de *l'invention de soi par soi* qui est un des pesants apports de la liberté-responsabilité existentielle. Car si Poulou possède la capacité de se saisir pour un temps des versions d'être que lui propose la comédie familiale, alors il peut à l'envi faire usage de cette même capacité pour fuir l'objectivation et se choisir tel qu'il se sera projeté dans l'existence. Et l'on retrouve un noyau dur du sartrisme : « L'homme, sans aucun appui et sans aucun secours, est condamné chaque instant à inventer l'homme. » *L'enfant-sujet* est donc déjà artiste, créateur de lui-même. ² Par le même mouvement d'arrachement à toute objectivation essentialiste, il éprouve la leçon sartrienne en vertu de laquelle *il n'est pas ce qu'il est et est ce qu'il n'est pas...*

Pourtant, cette condition humaine, ce statut ontologique fondamental, n'est pas tout à fait confortable ; le lien intime entre le *pour-soi* et le *pour-autrui*, qui fait d'autrui le « médiateur indispensable entre moi et moi-même » ³, est en effet porteur de contradictions importantes et de désagréments non négligeables. *L'enfant-sujet*, cerné de dénominations importées, est d'abord étourdi par l'objectivation que lui fait subir le regard des autres ; il prend des poses, se confectionne un personnage, adopte le cabotinage, devient « un polichinelle, un pasquin, un grimacier » à qui l'on finit par reprocher ses « simagrées ». ⁴ Si Sartre affirme détester sa propre enfance, c'est bien parce qu'il s'en souvient comme un emprisonnement dans l'inauthenticité ; allant d'une pose à une autre, personnage imbu de lui-même, il est ainsi capté par cette situation : « J'ai la liberté princière de l'acteur qui tient son public en haleine et raffine sur son rôle. On m'adore, donc je suis adorable. [...] On tire de moi cent photos que ma mère retouche avec ces crayons de couleur. Sur l'une d'elles, [...] la bouche est gonflée par une hypoérite arrogance : je sais ce que je vaux. » ⁵ Avant l'expérience capitale de la *honte*, c'est plutôt l'expérience de la prétention à être quelque chose d'admirable qui va révéler à Poulou le piège inévitable du *pour-autrui*.

Sans complaisance, Sartre décrit de ce fait ses différentes poses d'enfant adulé ; constatant par exemple que les adultes de la famille admirent ses paroles, il en rajoute dans le registre classique des mots d'enfant : « Je suis un caniche d'avenir ; je prophétise. J'ai des mots d'enfant, on les retient, on me les répète : j'apprends à en faire d'autres. » Caniche d'avenir, singe savant, perroquet sur son perchoir d'enfance semi orpheline, Poulou s'aliène dans une existence jouée, feinte, factice : « Je mange en public, comme un roi : si je mange bien, on me félicite. [...] Je ne cesse de me créer. [...] Un seul mandat : plaire ; tout pour la montre. [...] Notre vie n'est qu'une suite de cérémonies. » L'inauthenticité essentielle de cet *être-au-monde* est d'ailleurs un fruit vénéneux de l'attitude de captation des adultes : « J'ai revêtu le déguisement de l'enfance pour leur

¹ Emmanuel Mounier : *Introduction aux existentialismes*, Idées Gallimard p. 48

² Jean-Paul Sartre : *L'existentialisme est un humanisme*, Nagel 1965 p. 38

³ Jean-Paul Sartre : *L'Être et le Néant* ; III^e partie, chapitre premier, Tel Gallimard p. 266

⁴ Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 31

⁵ Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 25-26

donner l'illusion d'avoir un fils.»¹ La chute originelle de l'enfance, c'est bien l'existence des adultes, qui lui donnent une « nature », un être d'objet qu'ils créent d'ailleurs de toutes pièces avec les débris d'eux-mêmes, de leurs frustrations et de leurs idéaux : « Ma vérité, mon caractère et mon nom étaient aux mains des adultes ; j'avais appris à me voir par leurs yeux ; j'étais un enfant, ce monstre qu'ils fabriquent avec leurs regrets. »² Confirmation par Simone de Beauvoir à propos de sa propre enfance : « Mes parents conservèrent le pouvoir de faire de moi une coupable ; j'acceptais leurs verdicts tout en me voyant avec d'autres yeux que les leurs. La vérité de mon être leur appartenait encore autant qu'à moi. »³

L'envers de la l'aliénation, c'est évidemment *l'authenticité* – non pas que le *sujet* ait à coïncider avec lui-même, ce qui est impossible dans son être creusé de néant – mais l'authenticité pensée comme une acceptation du fait que tout est choisi dans l'existence : si une situation et des dénominations nous sont certes données, il ne tient qu'à nous de nous y conformer ou de les refuser, de les interpréter de telle ou telle façon. *Au commencement, il y a toujours le choix*, la responsabilité qui va avec, le fardeau de donner du sens à son existence. L'authenticité est également le contraire de la « mauvaise foi », concept dont Sartre fait un usage très péjoratif, puisqu'il désigne toutes les attitudes par lesquelles le *sujet* tente d'échapper à lui-même et à sa liberté en s'inventant des excuses, un destin, un déterminisme, une objectivation atténuant sa responsabilité pleine et entière sur ses actes. Ainsi, Poulou ressent l'inauthenticité possible de son enfance et éprouve la tentation de la mauvaise foi : « Elles se dénonçaient d'elles-mêmes, les claires apparences ensoleillées qui composaient mon personnage : par un défaut d'être que je ne pouvais ni tout à fait comprendre ni tout à fait ressentir. » Il pressent même qu'il s'enfonce radicalement dans l'imposture : « J'étais un faux enfant. [...] La Comédie me dérobaient le monde et les hommes [...] servant par bouffonnerie les entreprises des adultes. »⁴ Il pourrait alors accepter cette comédie de faux-semblants, se choisir une nature proposée par les adultes et affirmer après coup qu'il ne fût pour rien dans ce choix. Mais telle n'est pas la découverte de l'enfant Sartre : dans le mensonge des jeux de rôles et d'attributions sociales, il aperçoit au contraire l'immensité du vide qui sous-tend l'existence. Si toutes ces « apparences ensoleillées » sont fausses, c'est bien que l'humain n'est rien de prédéfini, n'a ni *nature* ni *essence* ; et que la seule attitude résolument authentique est l'acceptation résolue de la responsabilité de *se faire soi-même*. C'est ici que nous rencontrons le concept de *facticité* de l'existence et de l'existant, concept qui est en fait à double sens :

- En un premier aspect, la facticité pourrait désigner le caractère inauthentique d'une existence, d'un *être-là*, entièrement induits, voire choisis, calculés, composés en réponse au regard d'autrui, qui est de fait une véritable machine à objectiver. C'est certes une interprétation possible de la rencontre d'autrui, mais elle n'est que partielle et a surtout le défaut de résumer le problème de l'existence à l'opposition fallacieuse entre la « vérité » du sujet et le « mensonge » apporté par le regard des autres, qui déformerait une personnalité existant de façon stable et autonome. Là n'est pas le point de vue de Sartre, bien sûr – qui sur ce terrain ne suit pas l'analyse bergsonienne du « moi mondain » et du « moi intime »⁵ ; pour Sartre, lecteur de Husserl, la conscience est plutôt une pente qui

¹ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 27-29

² Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 70

³ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 151

⁴ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 70-71

⁵ Bergson : *Essai sur les données immédiates de la conscience* ; chapitre II

entraîne irrésistiblement le *sujet* hors de lui-même, dans le monde, dans la relation. Si elle est distance, émergence de la réflexivité du *pour-soi* et solitude, la conscience est avant tout *relation*. La fiction d'un Moi isolé et permanent, d'un Moi rousseauiste pur que viendrait corrompre le *socius*, ne traverse guère l'existentialisme. La facticité dont il est question en ce premier sens ne désigne donc pas une déformation de quelque chose qui préexisterait, mais plutôt un positionnement « gauchi », une façon de se comporter, d'être au monde, qui tente de renoncer à assumer sa liberté, un refus conscient ou inconscient du travail d'invention de soi. Mais – et c'est là un point capital – ce refus de se choisir est encore un choix, une porte ouverte vers la mauvaise foi. A la limite, accepter une existence inauthentique, factice, c'est encore un choix authentique. « Fuir l'existence, c'est encore exister » dit Sartre dans le prière d'insérer du recueil *Le Mur*.¹

On retrouve ce premier aspect de la facticité – la fausseté de la posture existentielle – dans la courte biographie imaginaire écrite par Sartre sous le titre *L'enfance d'un chef*. Le petit Lucien Fleurier y est en effet confronté de façon obsédante au thème du faux-semblant ; les identités lui semblent fausses, factices, tout lui paraît simulé, joué, contrefait. Ce doute sur la « vérité » des apparences et des personnages est d'abord adressé à lui-même, puisque une simple parole d'adulte suffit à le plonger dans une grande perplexité concernant son identité sexuelle : « M. Bouffardier attira Lucien entre ses genoux et lui caressa les bras : « C'est une vraie petite fille, dit-il en souriant. » [...] Il n'était plus tout à fait sûr de ne pas être une petite fille. [...] Il avait peur que les gens ne décident tout d'un coup qu'il n'était plus un petit garçon. [...] Peut-être que ça y est déjà, que je suis une petite fille. » L'on constate comment une dénomination adulte, une parole objectivante, sèment dans l'esprit de l'enfant *la grande confusion sur les êtres*. Peut-être que tout est faux ; peut-être qu'on lui fait croire des choses ; peut-être qu'il vit dans un monde entièrement factice. Ainsi, le doute gagne rapidement du terrain et porte sur ses propres parents, à commencer par sa mère : « Peut-être qu'elle était autrefois un petit garçon et qu'on lui avait mis des robes – comme à Lucien l'autre soir – et qu'elle avait continué à en porter pour faire semblant d'être une fille. [...] Qu'est-ce qui arriverait si on ôtait la robe de maman et si elle se mettait les pantalons de papa ? Peut-être qu'il lui pousserait tout de suite une moustache noire. [...] Il se pouvait que des voleurs, la nuit du tunnel, soient venus prendre papa et maman dans leur lit et qu'ils aient mis ces deux-là à leur place. » Les objets eux-mêmes sont emportés dans ce vertige d'être dissolvant la consistance du monde : « Il regarda la carafe. [...] Lucien eut soudain l'impression que la carafe aussi jouait à être une carafe. »² Bref, comme Roquentin le découvre dans *La Nausée*, devant la conscience *l'être-là* n'a pas de consistance bien affirmée. Tout semble être *en toc*.

- Le second aspect de la facticité est sans doute plus proche du cœur de l'existentialisme, mais n'est pas sans lien avec ce qui précède, bien au contraire. La découverte de la comédie des apparences et le doute sur la vérité des êtres débouchent en effet sur le constat de la facticité de l'existence, c'est-à-dire de la nécessité de la construire, de la fabriquer. En ce second sens, *est factice ce qui est à faire*, ce qui est *toujours* et *inévitablement* à faire, et que seul le *sujet* peut accomplir en tant qu'existant *pour-soi*, donneur de sens et interprète du monde en général et de son existence en particulier. La facticité de l'existence est donc sa structure la plus intime, le souci pour l'humain de se faire, la responsabilité d'être le foyer de sens, la nécessité de poser d'actes en projets une marque sur sa propre vie. L'existence n'est pas donnée toute faite ; l'individu y est jeté sans raison, sans secours, sans mission particulière, sans destin ; à lui de donner du sens à ce qui n'en a pas a priori.

¹ voir Sartre : *Œuvres romanesques*, Gallimard 1981 p. 1807

² Jean-Paul Sartre : *L'enfance d'un chef*, Gallimard 1981 p. 314-318

Ce thème de la contingence de l'existence se résume dans le poids pour le sujet d'être comme l'origine de lui-même. On *peut* se faire, mieux : on *doit* se faire ; voilà ce que découvrent Poulou et Lucien Fleurier.

Il s'ensuit que les sentiments qui accompagnent la découverte de la facticité laissent un goût amer dans la bouche : si l'existence est factice, c'est bien qu'elle est comme suspendue au dessus du vide, ou qu'elle est comme creuse en dedans, ou – les formulations ne manquent pas – qu'au fond de tout sens réside une absurdité inéradicable, un non-sens principiel. L'existence vient de l'absurde et va vers l'absurde, via la mort, remarque amèrement Sartre. Le vertige psychologique, la nausée existentielle, le dégoût de vivre peuvent alors accompagner l'existant éprouvant sa propre contingence et la facticité de sa vie. Nous touchons là un des thèmes récurrents dans l'œuvre romanesque de Sartre : les doutes du héros sur sa propre identité, le tremblement qui le surprend à la vue de son existence surnuméraire. Lucien décrit ainsi « cette impression étrange de ne pas exister, ce vide qu'il y avait eu longtemps dans sa conscience... »¹ Poulou, de son côté, n'est pas en reste dans l'expérience de l'amertume de la facticité : « Je confondais mon corps et son malaise : des deux, je ne savais plus lequel était indésirable. [...] J'étais rien : une transparence ineffaçable. »² Roquentin, dans *La Nausée*, a évidemment la même expérience, mais lui est déjà adulte. Ainsi, comme on a pu le reprocher à Sartre, l'individu existentialiste se reconnaît à son malaise existentiel, à son *mal-être*.

L'on voit que l'enfant existentialiste n'a pas la partie facile, lui qui se retrouve jeté dans le monde et confronté de ce fait à plusieurs dangers :

- Le premier – au sens de *plus dangereux* - danger cosmique est l'effet psychologiquement ravageur de la sensation de déréliction et du sentiment du vide, qui creusent par en dedans la perception de soi qu'éprouve l'existant. A ce titre, on pourra assimiler *Les mots* à une chronique de l'affection psychique dont Sartre ne sort qu'en apprivoisant le monde de l'écrit, le domaine rédempteur des *mots*, tout en conservant dans les régularités de sa personnalité les traces du passage de ce mal-être qui accompagne son enfance. Voici ce qu'il ressent lorsqu'il commence à ouvrir les yeux sur la vacuité de la comédie familiale : « Je m'apercevais que j'y tenais un « faux-beau-rôle », avec du texte, beaucoup de présence, mais pas de scène « à moi » ; en un mot, que je donnais la réplique aux grandes personnes. [...] Je découvrais tout à coup que je comptais pour du beurre et j'avais honte de ma présence insolite dans ce monde en ordre. »³

Ce sentiment générique de mal-être se décline de différents façons dans l'affectivité de l'enfant existentialiste : il peut s'agir d'angoisse, de déréliction, de délaissement, de vertige, de désarroi, de nausée... Sans que ces termes ne soient tout à fait interchangeables, ils se rapportent à une seule et même intuition de la difficulté éprouvée par le *pour-soi* à coïncider avec lui-même, à se satisfaire sans peine de l'inauthenticité, à assumer la facticité, à trouver un sens et une utilité à sa propre existence. Sartre, sur ce point, est dans la lignée de Kierkegaard, qui voit dans le sentiment d'angoisse devant l'existence *le signe de l'authenticité du sujet* : l'angoisse est pour le philosophe danois « la syncope de la liberté », le vertige constant à la vue du vide qui sous-tend l'existence individuelle.⁴ Appelée *désarroi* par Lucien Fleurier, cette angoisse le pousse à deux doigts du suicide, tant est douloureuse la quête de soi et l'incertitude sur son existence.

¹ Jean-Paul Sartre : *L'enfance d'un chef*, Gallimard 1981 p. 339

² Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 75-76

³ Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 72-73

⁴ Kierkegaard : *Le concept d'angoisse*

L'enfant existentialiste, dans cette optique, n'a pas l'innocence et l'insouciance qu'on lui prête d'habitude. Il a très tôt des préoccupations dites « d'adulte », des soucis, un questionnement sur lui-même et sur l'existence, un creux identitaire à résorber. En clair : il tend précocement vers l'adolescence, comme nous l'avons déjà remarqué plus haut à propos des *enfants perdus*. Éprouvant très tôt la fragilité métaphysique de l'être humain, il conçoit de façon diffuse la précarité continue de l'existence individuelle qui, comme le dit Mounier, « ne connaît aucun acquis définitif, est toujours remise en jeu, à faire et à refaire. Je dois, à chaque instant, l'assumer à nouveau et la reprendre comme à la base. Je suis, moi, frêle existant perdu dans l'océan amer de la finitude, le dieu solitaire et débile sans qui cette création spontanée de moi-même par moi-même s'effondrerait à chaque instant dans le néant. »¹

De plus, l'existence du *sujet*, qui s'offre à lui comme contingente et précaire, s'avère également frappée de surnuméralité, inutile en apparence, sans raison ni justification. « *Qui suis-je ? Qu'est-ce que je dois faire ? Pourquoi suis-je venu ? A quoi vais-je servir ?* » Telles sont les questions adolescentes de l'enfant existentialiste. Sartre enfant, dans le temps où il ne sait pas encore répondre à ces interrogations à la fois salvatrices et pathologiques, se voit comme une « vermine stupéfaite, sans foi, sans loi, sans raison ni fin ». ² Bref, il n'est pas facile d'être l'enfant de l'existentialisme : « Je n'avais pas de vérité : je ne trouvais en moi qu'une fadeur étonnée. [...] Privé d'alibi, je m'affalai sur moi-même. [...] J'étais un laissé-pour-compte et je n'avais, à sept ans, de recours qu'en moi qui n'existait pas encore. »³

- le second danger est la dévoration objectivante, ce que Sartre appelle « l'engluement » dans l'étant. Les sollicitations ne manquent pas, en effet, pour conférer du dehors un semblant d'être au *sujet*, en lui promettant un destin familial ou en lui attribuant une essence quelconque. Lucien Fleurier décrit cette entreprise des adultes, à travers un dialogue avec son père, patron d'une usine : « Est-ce que je deviendrai aussi un chef ? demanda Lucien. – Mais bien sûr, mon bonhomme, c'est pour cela que je t'ai fait. – Et à qui est-ce que je commanderai ? – Eh bien, quand je serai mort, tu seras le patron de mon usine et tu commanderas à mes ouvriers. »⁴ L'on repense ici sans peine à l'enfant Oscar chez Günther Grass, entendant dès sa naissance son père présumé lui prédire une carrière dans le commerce familial. Or, l'existentialisme refuse cette condamnation à un destin ; si nous sommes condamnés, c'est à être libres, attachés au chantier de la facticité.

Sartre décrit d'ailleurs finement la fausseté de l'attitude de Lucien ou de Poulou lorsque les deux enfants veulent se conformer au destin promis, s'y engluent, chercher à ressembler à l'immobilité de l'essence de *l'en-soi*. Ce serait là la véritable aliénation de l'existant, mais c'est la tentation majeure de l'individu humain, selon la critique existentialiste : fuir sa liberté pour tenter d'être quelque chose ; chez l'enfant Sartre, heureusement dispensé de l'ombre portée de l'existence paternelle, la tentation se concrétise à l'âge où « l'on est convenu que les enfants bourgeois donnent les premières marques de leur vocation », c'est-à-dire au sortir de la petite enfance. Comme il a répondu, aidé et poussé par les adultes, à une lettre de son grand-père en confectionnant une lettre en vers, on lui offre un dictionnaire de rimes et l'on déclenche la machine à dénomination : « Ce petit écrira ! » dit-on avec conviction. « Il a la bosse de la littérature » confirme son grand-père Charles

¹ Emmanuel Mounier : *Introduction aux existentialismes*, Idées Gallimard p. 50

² Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 78

³ Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 91-92

⁴ Jean-Paul Sartre : *L'enfance d'un chef*, Gallimard 1981 p. 325

Schweitzer, tout en reléguant la littérature à une place mineure dans l'existence qu'il en visage pour le petit Jean-Paul.¹

Ce jugement des adultes diffuse alors, comme le montre clairement Sartre, le venin de l'inauthenticité dans l'existence de Poulou. Celui-ci se met à feindre, à poser, à se gauchir, dans un mouvement visant à rejoindre le titre qui lui a été attribué. « Tous les enfants ont du génie, sauf Minou Drouet, a dit Cocteau en 1955. En 1912, ils en avaient tous sauf moi : j'écrivais par singerie, par cérémonie, pour faire la grande personne. »² Sans complaisance, Sartre décrit ainsi ses propres efforts pour obtenir une adéquation entre le personnage que l'on a choisi pour lui et ses comportements ; jouant à l'écrivain, il sombre d'ailleurs dans le plagiat et dans l'imitation d'attitudes jugées « littéraires » par son entourage. Il s'engluie ainsi dans le personnage, dans la quête d'un *en-soi* qui lui donnerait *la certitude d'être*, puisqu'il serait enfin quelqu'un, quelque chose, un être nommé ayant sa place assignée dans le classement des êtres.

Or l'adoption de cette identité factice de futur écrivain plonge Poulou dans de nouvelles interrogations douloureuses ; il est en effet déchiré entre deux sentiments : d'un côté le réconfort de se sentir « requis » par une tâche et une identité sociale, de ne pas se sentir délaissé et surnuméraire ; de l'autre côté le malaise devant le fait de se sentir faux, englué dans l'imposture, dévoré par *l'en-soi*, par le souci d'*être* quelque chose : « Je savais, une fois pour toutes, ce qu'il fallait répondre aux contrôleurs qui me demanderaient mon billet. [...] J'étais titularisé, on avait eu la bonté de me donner un avenir et je le proclamais enchanteur mais, sournoisement, je l'abominais. »³ Après l'angoisse de se sentir *néant*, le déchirement – voire la posture schizophrénique – de se sentir *être* sans accepter d'*être*.

Et l'on en apprend de belles sur les faits et gestes de l'apprenti écrivain, car Sartre peint sans complaisance et avec un humour désabusé les menées de Poulou ; ce dernier, pour tenter de supprimer ses scrupules à accepter un destin d'écrivain, veut y adjoindre une portée transcendante, une mission, un appel émanant de la postérité : « Pour que je me sentisse nécessaire, il eût fallu qu'on me réclamât. [...] J'avais le sentiment qu'on naît superflu à moins d'être mis au monde spécialement pour combler une attente. Mon orgueil et mon délaissement étaient tels, à l'époque, que je souhaitais être mort ou requis par toute la terre. » Par des contorsions intellectuelles dérisoires, il doit donc transformer son don d'écrire en une mission, un besoin de l'humanité, afin de pouvoir se dire : « elle était réelle, ma vocation. [...] J'étais requis. »⁴ Écrire ne suffit pas pour rejoindre l'être, encore faudrait-il que l'humanité tout entière attendît que l'enfant Jean-Paul Sartre se mette à écrire.

C'est pourquoi Poulou sombre par moments dans une forme de *délire d'être* ; non content de jouer aux yeux des autres et à ses propres yeux à être écrivain, il pose déjà des actes pensés comme des signes envoyés à l'avenir, à ses descendants, à ses futurs biographes. Il vit par avance à titre posthume, constatant en cela que l'être, à la différence de l'existant, est immobile, figé, mort : « Je choisis pour avenir un passé de grand mort et j'essayai de vivre à l'envers. Entre neuf et dix ans, je devins tout à fait posthume. [...] Voilà le mirage : l'avenir plus réel que le présent. »⁵ Tel est l'enfant *figé* dans des poses, pris par la *viscosité* de l'être ; on sait que le terme du *visqueux* est chez Sartre le symbole de la menace constante d'aliénation du *pour-soi* par *l'en-soi*, de l'engluement dans l'être.

¹ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 127

² Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 116

³ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 132

⁴ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 136-139

⁵ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 162-163

Conséquence plaisamment décrite par Sartre : « Je devins ma notice nécrologique. » Et il se rallie à l'idéalisme déterministe des biographes et des clercs : « quand une grande pensée veut naître, insinuaient-ils, elle va réquisitionner dans un ventre de femme le grand homme qui la portera ; elle lui choisit sa condition, son milieu, elle dose exactement l'intelligence et l'incompréhension de ses proches, règle son éducation, le soumet aux épreuves nécessaires, lui compose par touches successives un caractère instable dont elle gouverne les déséquilibres jusqu'à ce que l'objet de tant de soins éclate en accouchant d'elle. Cela n'était nulle part déclaré mais tout suggérait que l'enchaînement des causes couvre un ordre inverses et secret. » Ainsi, par ce tour de passe-passe, l'enfant se retrouve objectivé – retour à la catégorie du chapitre précédent – doté d'un destin, d'un être déterminé. « L'enfant prodige était devenu grand homme en proie à l'enfance. »¹ Il n'est plus superflu, mais il est *objet*...

Autre attitude d'engluement : le mouvement paradoxal par lequel le futur écrivain, croyant se poser ainsi comme *sujet*, s'éparpille dans le regard des autres : s'il écrit, il sera éparpillé dans la lecture des autres, dans les commentaires des autres, il sera dans toutes les bouches, langue universelle et singulière : « je n'existe plus nulle part, je suis, enfin ! »² Cri de triomphe en apparence, mais on sait que cette reconnaissance par la multitude des lecteurs potentiels est en fait une chute de l'existant dans l'être, une soumission au regard des autres. « L'enfer, c'est les autres ! » finit par constater Garcin dans *Huis-Clos*. Et on peut lire sur le même thème des analyses détaillées dans *L'Être et le Néant*, où Sartre pose les difficultés du *pour-soi* à se relier à autrui, *autre moi-même mais autre que moi*, sans que cette rencontre ne soit une chute originelle.

Il découle de ces différentes descriptions que l'enfant Sartre se présente comme une illustration du déchirement du *sujet* existentialiste, pris entre la tentation d'être et la nécessité d'exister : « Le pour-soi est fuite et poursuite à la fois ; à la fois, il fuit l'en-soi et il le poursuit. »³ « Nos intentions profondes sont des projets et des fuites inséparablement liés. » répond Poulou en écho.⁴

Ainsi le jeune Jean-Paul cherche-t-il la confirmation de sa vocation d'écrivain tout en refusant de *tomber* dans ce jeu convertissant l'existant en être. La psychologie du sujet existentialiste ne se caractérise-t-elle pas par une *inquiétude* essentielle – leçon de Heidegger – un *souci* de son existence – leçon de Kierkegaard – et une instabilité chronique – signe et rançon du *vacillement d'être* propre au pour-soi ? « Je menais deux vies, toutes deux mensongères : publiquement, j'étais un imposteur : le fameux petit-fils du célèbre Charles Schweitzer ; seul, je m'enlisais dans une bouderie imaginaire. »⁵ Inquiet, déchiré, l'enfant existentialiste n'a rien à voir avec les *enfants profilés* de l'univers lisse et moralisateur de la Comtesse de Ségur, pour ne prendre que cet exemple de littérature bourgeoise. Il est plutôt le paradigme d'une conception subjectivée de l'existence, dans laquelle celle-ci doit être sans cesse *mise en question* par le *sujet*. « Les inquiétudes de l'enfance sont métaphysiques. »⁶

- Le troisième danger qui accompagne la construction de l'*enfant-sujet* existentialiste, outre l'angoisse d'exister de façon factice et la chute dans l'*en-soi*, est tout bonnement la perte du dynamisme de sa liberté. Que ce soit par les dénominations adultes ou par l'affirmation

¹ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 164-168

² Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 159

³ Jean-Paul Sartre : *L'Être et le Néant* ; III^e partie, chapitre 3 ; Tel Gallimard p. 411

⁴ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 157

⁵ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 110

⁶ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 97

d'une vocation, d'un destin ou d'un « mandat » déposé en lui, Poulou voit en effet sa liberté sur le point de lui filer entre les doigts. N'est-il pas un piège, « ce mandat en moi déposé par les adultes sous pli scellé » ? se demande le jeune Sartre. ¹ Et si l'enfance, telle certaines espèces animales à très forte mortalité chez les petits, était presque toujours captée par l'objectivation, chutait généralement dans l'inauthenticité, s'engluait facilement dans l'être, au point que l'accession au rang de *sujet* authentique soit une rareté ? Sartre a d'ailleurs cette remarque désabusée : « L'enfance est conformiste ». ² On sait que l'existentialisme, sous ses diverses formes, s'est évertué à échapper aux facilités de l'élitisme. Mais il y a toutefois des dérapages, sous la plume d'Heidegger, qui dénonce l'omniprésence de l'inauthenticité, du bavardage impersonnel, de la « dictature du on », ou encore sous la plume de Kierkegaard, qui hésite entre une reconnaissance de l'héroïsme existentiel de personnages très ordinaires et l'affirmation du caractère exceptionnel d'existants dignes d'être des « chevaliers de l'existence », des Individus majuscules et exceptionnels. Qu'en est-il de Sartre ? Présente-t-il son enfance comme un cas, une exception ? La voit-il comme l'exemple rare d'un ressaisissement du *sujet* par lui-même dans l'affirmation de sa liberté ? Se pense-t-il au contraire comme un exemplaire ordinaire d'une condition humaine universelle ?

La conclusion des *Mots* répond sans ambiguïté à ce doute sur la démarche sartrienne : revenant sur son enfance et au-delà sur son existence, Sartre y voit « tout un homme, fait de tous les hommes et qui les vaut tous et que vaut n'importe qui ». C'est selon lui sa « folie » du temps de l'enfance, entendons son incapacité à accepter sereinement d'être « requis », qui le sauva des « séductions de l'élite » : « ma seule affaire était de me sauver ». ³ Rien à redire de ce côté, par conséquent, encore que *Les Mots* aient quand même une tonalité trahissant chez leur auteur ce que sa vie publique confirme par ailleurs : un certain gonflement de l'ego. Toutefois, la démarche de Poulou n'est pas présentée comme une exception, mais en tant que variation individuelle au sein d'une seule et même condition humaine universelle. Nous sommes tous condamnés à être libres ; et de fait nous sommes tous libres, mais libres dans une situation qui est propre à chacun - là est la différence.

Une fois délestée de ce reproche possible, la présentation sartrienne de la découverte par *l'enfant-sujet* de sa propre liberté se déploie à partir d'un acte fondateur, d'une *conversion*. Ce coup de force du *sujet* existentialiste consiste à se choisir, à se poser enfin comme origine de soi. Non pas qu'une quelconque illumination subite ne vienne éclairer Poulou ; la translation existentielle s'accomplit plutôt à travers un recherche indécise, une forme d'enquête fréquente sur soi, profilant un geste de conscientisation. A terme, l'enfant découvre que sa liberté est en fait la seule instance apte à accepter ou à refuser le destin, la vocation, la *nessence* et tout ce qui prétendrait l'objectiver. Car la liberté existentialiste n'est pas l'effet de situations, ne dépend pas de l'Histoire ; elle est plutôt la source, l'origine au-delà de laquelle on ne peut pas remonter. Elle n'est pas *faite*, elle *fait*. L'opposition irréductible entre Sartre et les marxistes saute ici aux yeux. Pour le pape de l'existentialisme, la condition de l'action, c'est la liberté.

Ainsi Poulou se découvre législateur de son existence, donneur de sens : ce qui lui vient, ce qui lui est donné, il est le seul à pouvoir l'interpréter. Au cœur de l'existence, le choix, la liberté, le *sujet* face à lui-même. Le doute traversant l'acceptation de son talent d'écrivain en herbe est donc porteur de la prise de conscience de son propre rôle majeur dans le choix de son identité possible : « Il arrivait cependant qu'une inquiétude perçât sous

¹ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 186

² Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 184

³ Jean-Paul Sartre : *Les mots* ; Folio Gallimard p. 206

l'enthousiasme : le talent que je croyais cautionné par Karl, je refusais d'y voir un accident et je m'étais arrangé pour en faire un mandat, mais, faute d'encouragements et d'une réquisition véritable, je ne pouvais oublier que je me le donnais moi-même. [...] Je regardais en face mon Destin et je le reconnaissais : ce n'était que ma liberté, dressée devant moi par mes soins comme un pouvoir étranger. »¹ Ce retournement est capital : il fait de la liberté la cause de l'objectivation éventuelle – ce qui de fait dissout la notion même d'objectivation. Ce que le *sujet* devient, c'est ce qu'il a choisi de tenter de devenir. Le *sujet*, c'est donc celui qui ne peut pas devenir *objet*, celui qui est toujours et toujours inventeur de soi-même, même quand il s'ingénie à refuser cette condition et sa terrible responsabilité qui loge en son sein.

C'est à cette croisée des chemins que Poulou et Lucien – Lucien vont exister de deux façons différentes, le premier en jouant le jeu de l'invention de soi par soi, le second en adoptant la posture critiquable de la *mauvaise foi*. Lucien fait le choix de s'accepter dans un destin familial, de viser le capitonat d'industrie, de s'insérer docilement dans la place prévue pour lui dans l'existence sociale : « Bien avant sa naissance, sa place était marquée au soleil, à Férolles. Déjà – bien avant, même, le mariage de son père – *on l'attendait* ; s'il était venu au monde, c'était pour occuper cette place. [...] Je me marierai jeune, pensa-t-il. Il se dit aussi qu'il aurait beaucoup d'enfants ; puis il pensa à l'œuvre de son père ; il était impatient de la continuer. »² Même attitude lorsque l'étudiant qu'il est devenu s'engage dans les *Camelots du Roi* : « Voilà donc que, de nouveau, on lui offrait un caractère et un destin, un moyen d'échapper aux bavardages intarissables de sa conscience, une méthode pour se définir et s'apprécier. »³ Etourdi par le néant qui creuse le pour-soi, Lucien va donc tenter d'*être*, au risque de prendre place dans un monde se résumant à une comédie sans acteurs véritables.

De son côté, Poulou franchit le cap et *choisit de se choisir* : « Je naquis pour combler le grand besoin que j'avais de moi-même. [...] Fils de personne, je fus ma propre cause » confesse l'enfant, qui montre d'ailleurs que cette naissance passe par des tentatives avortées, des rechutes dans l'inauthenticité des « vanités d'un chien de salon », car la conversion n'est pas immédiate et simple, loin s'en faut.⁴ L'on sait ce que Sartre fit de ce choix d'être *sa propre cause*. Notons toutefois que si Poulou et Lucien diffèrent comme diffèrent l'authenticité et l'inauthenticité, en fait, *tous deux se choisissent*, tous deux sont *sujets*, tous deux sont libres, c'est-à-dire responsables de ce qu'ils deviennent dans leur existence. Aucun n'a été condamné à quoi que ce soit. Lucien ne se choisit pas, mais il choisit de ne pas se choisir, donc *il se choisit non choisissant* d'assumer la facticité.

Sartre répond ainsi aux inquiétudes métaphysiques initiales de Poulou, craignant qu'un destin malheureux ne condamne par avance certains êtres ; à propos de l'existence sans relief de sa préceptrice Mademoiselle Marie-Louise, qui semble vouée à l'ennui et la médiocrité, l'enfant se pose en effet une question très angoissante, se demandant si on peut comme elle « naître condamné ». ⁵ Non, répond Sartre, on ne naît pas condamné, ou plutôt si : mais condamné à être libre.

Tel est donc *l'enfant existentialiste* vu par Sartre : un explorateur de sa propre liberté, un sujet comme tous les autres, passager du même train de l'existence. Un *enfant-choix*.

¹ Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 140-141

² Jean-Paul Sartre : *L'enfance d'un chef*, Gallimard 1981 p. 387-388

³ Jean-Paul Sartre : *L'enfance d'un chef*, Gallimard 1981 p. 372

⁴ Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 92-93

⁵ Jean-Paul Sartre : *Les mots*, Folio Gallimard p. 70

Regardons maintenant du côté de Simone de Beauvoir, dont la représentation de l'enfance, sans différer essentiellement de celle de Sartre – comment le pourrait-elle, tant est grande la parenté philosophique entre les deux auteurs ? – propose çà et là quelques éléments originaux. Jeune fille de bonne famille, éduquée aux préjugés de classe et au souci de la distinction sociale, le Castor reconstitue avec précision l'itinéraire d'un échappement à la nécessité et d'une invention de soi. Dans les *Mémoires d'une jeune fille rangée*, elle peint une enfance porteuse de nombreux éléments typiquement existentialistes, confirmant les traits principaux de *l'enfant-sujet* :

C'est d'abord l'exposition de l'enfant aux menées objectivantes des dénominations adultes : « Non seulement les adultes brimaient ma volonté, mais je me sentais la proie de leurs consciences. Celles-ci jouaient parfois le rôle d'un aimable miroir ; elles avaient aussi le pouvoir de me jeter des sorts ; elles me changeaient en bête, en chose. « Comme elle a de beaux mollets, cette petite ! » dit une dame qui se pencha pour me palper. [...] Je me promis, lorsque je serais grande, de ne pas oublier qu'on est à cinq ans un individu complet. C'est ce que niaient les adultes lorsqu'ils me marquaient de la condescendance, et ils m'offensaient. »¹ En un seul mouvement, trois propriétés de l'enfant-sujet sont ici bafouées : sa liberté, contrainte par les choix des adultes ; sa personnalité originale, chosifiée par le regard des adultes ; sa dignité, froissée par la condescendance et le mignotage. Or l'enfance n'est pas qu'une puérile comédie attendrissante, mais l'expérience de la liberté à ses débuts.

Simone de Beauvoir aborde également les effets concrets de cette offensive contre *l'enfant-sujet* : « Il n'en faut pas beaucoup pour qu'un enfant se change en singe. [...] Je devins une petite fille modèle. [...] Je m'étais définitivement métamorphosée en enfant sage. [...] Ainsi abdiquai-je l'indépendance que ma petite enfance avait tenté de sauvegarder. Pendant plusieurs années, je me fis le docile reflet de mes parents. »² Ce thème de la reproduction familiale, de l'adoption par le sujet de l'identité qu'on lui attribue, ne diffère en rien des descriptions qu'en fait Sartre. Notons que l'on y trouve une illustration de la force des représentations, qui inscrivent leur prophétie objectivante dans les comportements du *sujet* auquel elles s'adressent. Pascal le remarquait déjà : « L'homme est ainsi fait, qu'à force de lui dire qu'il est un sot, il le croit ; et, à force de se le dire à soi-même, on se le fait croire. »³ Devenir une jeune fille rangée, bien-pensante et réservée, c'est donc une réponse que le *sujet* choisit aux sollicitations identificatoires de son milieu. Et nous voici déjà de plain pied dans la problématique de la liberté.

La liberté, d'abord, semble se fuir elle-même ; d'où l'adoption passagère d'une posture inauthentique par la petite Simone, qui se conforme en tout point aux représentations inégalitaires de ceux que Pierre Bourdieu appelle « les dominants » : « Satisfaite de la place que j'occupais dans le monde, je la pensais privilégiée. Mes parents étaient des êtres d'exception et je considérais notre foyer comme exemplaire. [...] Au Luxembourg, on nous défendait de jouer avec des petites filles inconnues ; c'était évidemment parce que nous étions faites d'une étoffe plus raffinée. [...] Ma mère se fournissait chez certains pâtisseries ; les éclairs du boulanger me semblaient aussi peu comestibles que s'ils avaient été en plâtre ; la délicatesse de nos estomacs nous distinguait du commun. [...] Je suivais le catéchisme dans la chapelle du cours, sans

¹ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 19-20

² Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 40-44

³ Pascal : *Pensées*, 1382

me mélanger au troupeau des enfants de la paroisse. J'appartenais à une élite. »¹ Vision éloquente de cette enfance bourgeoise déterminée, de ces « héritiers » - l'expression est évidemment empruntée à Bourdieu et Passeron - qui refusent de se mélanger aux vulgaires rejets du peuple...

Mais, rapidement, on assiste à la montée en puissance de la protestation sourde de la personne enfantine contre sa dévoration, en premier lieu contre sa réduction à un simple exemplaire d'une classe d'âge vue uniformément : « La condescendance des adultes transforme l'enfance en une espèce dont tous les individus s'équivalent : rien ne m'irritait davantage. [...] Mes goûts ne m'étaient pas dictés par mon âge ; je n'étais pas « une enfant » : j'étais moi. » Voir cette autre remarque : « Je détestais, je l'ai dit, que la condescendance des grandes personnes nivelât l'espèce enfantine. »² Second ennemi contre lequel l'enfant doit être un sujet résistant : les catégorisations, les dénominations, les jugements, les idées reçues des adultes. « J'avais réussi à me délivrer intérieurement des clichés dont les adultes accablent l'enfance : j'osais mes émotions, mes rêves, mes désirs, et même certains mots. » dit-elle au sortir de la prime enfance.³ C'est donc la rage au cœur que l'enfant existentialiste ressent sa méconnaissance par les adultes : « Quand la condescendance amusée des adultes transformait autrefois ma vie en une puérile comédie, je me convulsais de rage. » admet Simone.⁴

Pour s'épanouir, cette protestation du sujet en passe par un souci individualiste de sa propre originalité. « Je devins à mes propres yeux un personnage de roman. [...] J'affirmais que je serais, que j'étais, hors série. »⁵ Assez souvent, Simone de Beauvoir présente donc sa propre subjectivation durant l'enfance comme l'effet d'un désir presque obsédant d'individualité et d'originalité. « Pour de vrai, je ne me soumettais à personne : j'étais, et je demeurerais toujours mon propre maître. J'avais même tendance à me considérer, du moins au niveau de l'enfance, comme l'Unique. » L'on relève ici un des axes majeurs de *l'enfant-sujet* - l'originalité de la personne - et sa dérive possible, c'est-à-dire la tentation de l'individualisme. « Je pensais que si j'avais dû la partager, ma vie aurait perdu tout son sens. Dans ma classe il y avait deux jumelles qui s'entendaient à merveille. Je me demandais comment on peut se résigner à vivre dédoublée ; je n'aurais plus été, me semblait-il, qu'une demi personne ; et même, j'avais l'impression qu'en se répétant identiquement en une autre, mon expérience eût cessé de m'appartenir. Une jumelle eût ôté à mon existence ce qui en faisait tout le prix : sa glorieuse singularité. » *L'enfant-sujet*, chez Beauvoir, est celui qui se veut *unique*.⁶ Cet élan du sujet enfantin vers une originalité pensée d'abord comme une supériorité se retrouve dans les dialogues de la petite Simone avec Dieu : « On m'avait dit qu'il chérissait chacune de ses créatures comme si elle avait été unique ; pas un instant son regard ne m'abandonnait, et tous les autres étaient exclus de notre tête-à-tête ; je les effaçais, il n'y avait au monde que Lui et moi, et je me sentais nécessaire à sa gloire : mon existence avait un prix infini. [...] Je ne me lassais pas de m'admirer dans ce pur miroir sans commencement ni fin. [...] Il était le lieu suprême où j'avais toujours raison. »⁷ Ainsi, si Poulou erre initialement de personnage en personnage,

¹ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 65-66

² Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 123

³ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 164

⁴ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 316

⁵ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 124-125

⁶ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 82-83

⁷ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 101-102

d'imposture en imposture, la petite Simone voit plus rapidement clair dans sa posture existentielle fondamentale - qui est voie d'accès à l'authenticité : « Je levai les yeux vers le chêne : il dominait le paysage et n'avait pas de semblable. Je serais pareille à lui. »¹ Mais cette affirmation est fortement teintée d'égoïsme...

En continuant son essor, *l'enfant-sujet* entame la construction progressive du projet fondamental de devenir sa propre origine, *causa sui* : « adulte, je reprendrais en main mon enfance et j'en ferais un chef-d'œuvre sans faille. Je me rêvais l'absolu fondement de moi-même et ma propre apothéose. » D'où son attirance initiale pour les jeux et les métiers où l'on peut façonner l'autre, tel le métier d'institutrice, qu'elle s'amuse à exercer auprès de sa sœur cadette : « Constatant les progrès accomplis par ma sœur, je connaissais la joie souveraine d'avoir changé le vide en plénitude ; je ne concevais pas que l'avenir pût me proposer entreprise plus haute que de façonner un être humain. Non pas d'ailleurs n'importe lequel. Je me rends compte aujourd'hui que dans ma future création, comme dans ma poupée Blondine, c'est moi que je projetais. »² Confirmation lucide quelques pages plus loin : « Si j'avais souhaité autrefois me faire institutrice, c'est que je rêvais d'être ma propre cause et ma propre fin. »³ Le message est donc clair et présente une enfance vouée à *se construire*, alors que dans une conception plus objectivante de l'éducation classique, l'enfant est plutôt *construit par* la société : « Les noisetiers murmuraient et je comprenais leur oracle ; j'étais attendue : par moi-même. »⁴ Le Castor enfant saisit donc une forte opposition entre un modèle éducatif et existentiel de répétition et un autre modèle, bien plus conforme à *l'enfant-sujet*, car il vise l'accession du *sujet* à sa propre invention. « Avoir des enfants, qui à leur tour auraient des enfants, c'était rabâcher à l'infini la même ennuyeuse ritournelle ; le savant, l'artiste, l'écrivain, le penseur créaient un autre monde, lumineux et joyeux. »⁵ D'un côté, une éducation inscrite dans le maintien d'une *lignée* ; de l'autre l'éducation d'un *sujet*, c'est-à-dire la visée d'une personne libre de se choisir.

Se pensant comme origine de lui-même, *l'enfant-sujet* expérimente de ce fait le constat, à tonalité phénoménologique, de l'indissociabilité du sujet et du monde ; en effet, origine d'elle-même, la petite Simone s'imagine également être origine du monde : « Quand je dormais, le monde disparaissait ; il avait besoin de moi pour être vu, connu, compris ; je me sentais chargée d'une mission que j'accomplissais avec orgueil. »⁶ Il est vrai que l'existentialisme refuse la fiction d'un monde qui ne serait monde devant personne ; le monde est toujours une représentation incluse dans une relation au *pour-soi*, il est toujours monde *devant* quelqu'un. Il est vécu, imaginé, interprété, éprouvé ; il n'existe que par les *sujets* qui font corps avec lui - dont il ne peut être séparé. « Je sentais sur mes paupières la chaleur du soleil qui brille pour tous et qui ici, en cet instant, ne caressait que moi. [...] A nouveau j'étais unique et j'étais exigée ; il fallait mon regard pour que le rouge du hêtre rencontrât le bleu du cèdre et l'argent des peupliers. Lorsque je m'en allais, le paysage se défaisait, il n'existait plus pour personne : il n'existait plus du tout. »⁷ confirme la jeune Simone.

¹ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* : Folio Gallimard p. 196

² Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* : Folio Gallimard p. 79

³ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* : Folio Gallimard p. 197

⁴ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* : Folio Gallimard p. 205

⁵ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* : Folio Gallimard p. 196

⁶ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* : Folio Gallimard p. 95

⁷ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* : Folio Gallimard p. 173-174

Plus généralement, le creux qui grandit en l'individu enfant dans son essor provoque l'expérience existentialiste du *délaissement*, qui occasionne d'ailleurs chez la jeune Simone son renoncement à la foi : « Soudain, tout se faisait. Quel silence ! La terre roulait dans un espace que nul regard ne transperçait, et perdue sur sa surface immense, au milieu de l'éther aveugle, j'étais seule. Seule : pour la première fois je comprenais le sens terrible de ce mot. Seule : sans témoin, sans interlocuteur, sans recours. Mon souffle dans ma poitrine, mon sang dans mes veines, et ce remue-ménage dans ma tête, cela n'existait pour personne. »¹ La pointe extrême de cette expérience débouche, comme on l'a vu avec Sartre enfant, sur le constat que l'existant est *de trop*. Mais le Castor n'explore pas ce malaise de façon aussi aiguë. Par contre elle expérimente la solitude psychologique du *pour-soi*, ce qui la conduit à utiliser ce miroir ordinaire qu'est le journal intime, pour y écrire ceci : « Je suis seule. On est toujours seul. Je serai toujours seule. »² L'on constate à nouveau que la représentation existentialiste de l'enfance *adolescentise* celle-ci, en lui ôtant certains traits que d'autres jugent pourtant typiquement enfantins, pour la propulser avec précocité dans l'âge des interrogations métaphysiques. C'est pourquoi l'enfant existentialiste semble fréquemment *en manque d'enfance* : « En vérité, le mal dont je souffrais, c'était d'avoir été chassée du paradis de l'enfance et de n'avoir pas retrouvé une place parmi les hommes. » constate amèrement le Castor.³

Pour illustrer ce qui précède, remarquons que l'enfant existentialiste ne vit pas dans le temps relativement instantané de l'enfance « ordinaire ». Pour Simone de Beauvoir, *l'enfant-sujet* se meut dans un rapport au temps essentiellement tourné vers l'avenir, lieu d'inscription par l'imagination des projets existentiels, lieu où la liberté trouve des points d'appui pour se réaliser dans des actes présents : « D'avance, je portais le deuil de mon passé. »⁴ A la différence de Poulou, qui vit de façon torturée et délirante ce rapport au temps, lorsqu'il s'évertue durant quelques mois à vivre « à titre posthume », la petite Simone s'oriente nettement vers l'avenir, dans un cheminement existentialiste simple : *le projet que le sujet a sur lui guide ses actes présents et le libère d'un passé qu'il réinterprète à la lueur de sa liberté. L'enfant-sujet est donc délivré du passé dès qu'il fait le choix de ne pas subir un soi-disant destin mais de mener son existence. Et Simone de Beauvoir d'insister sur les difficultés du sujet à reconnaître et à assumer ce trait majeur de la condition humaine : « Comme dans ma petite enfance je voulais que tout dans ma vie fût justifié par une sorte de nécessité. »*⁵ C'est là la fameuse mission ou réquisition que Poulou de son côté espère pour lui-même. Mais chercher une nécessité là où il n'y a que l'existant dans sa relation toujours contingente aux autres et aux objets du monde, c'est n'accorder à la liberté qu'une moitié de reconnaissance. Par contre, aller jusqu'au bout de l'acceptation de la contingence, c'est opter pour l'authenticité, c'est jouer le jeu de l'existence, pour le meilleur et pour le pire. L'on sait que pour Sartre, seule la mort peut transformer la vie en destin et consacrer la victoire de *l'être*...

Il s'ensuit que la liberté est évidemment la grande question posée par Simone de Beauvoir dans ses mémoires. Elle est l'enjeu constant des attitudes de l'enfant et des interactions qu'il vit avec son milieu, au premier rang duquel se trouve la famille. C'est sa liberté qui est le rempart protégeant *l'enfant-sujet* contre la dévoration que pourraient lui faire subir

¹ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p 192

² Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p 260

³ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p 316

⁴ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p 145

⁵ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p 300

les adultes : « J'étais séparée d'eux par cette liberté dont je ne tirais nul orgueil mais que je subissais solitairement. »¹ On retrouve la grande leçon sartrienne sur la capacité pour le *pour-soi* de créer un néant qui le met à distance du monde et de lui-même, l'obligeant à vivre sous le double signe de la relation et l'invention. Paradoxalement, la relation au monde passe d'abord par la solitude de la conscience, par une forme d'isolement – ce que le Castor évoque dans la phrase citée ici ; même ambiguïté pour l'invention : pour s'inventer, il faut d'abord que le sujet expérimente qu'il n'est rien. La version existentialiste du cogito cartésien est donc ainsi formulée : *je pense, donc j'existe*, c'est-à-dire que *je ne suis pas*, mais que je me projette constamment au-delà de moi-même. Cette *transcendance* de l'existant, marque incontestable de sa liberté, peut se résumer ainsi : *cogito ; ergo sursum...*

Pour finir, l'on dira que l'enfant Simone semble bien souvent individualiste, tout comme le si narcissique Poulou : « Seul l'individu me semblait réel, important. [...] Je contemplais le ciel mouvant ; j'étais le paysage et le regard : je n'existais que par moi, et pour moi. » avoue le Castor.² Rançon de l'accès au rang ontologique de *sujet*, l'individualisme est la maladie infantile de l'existentialisme – le marxisme le lui a beaucoup reproché, et pas toujours dans des termes acceptables. Possédant la trilogie de la préciosité, de l'originalité et de la liberté, *l'enfant-sujet* de l'existentialisme pourrait facilement dériver vers un ensemble de comportements très peu originaux définissant les manifestations de l'égoïsme le plus banal. Ce serait oublier que le quatrième et indispensable vecteur de la subjectivation est le caractère relationnel de l'humain.

Là n'est pourtant pas le cœur de la représentation existentialiste de l'humain en général et de l'enfant en particulier. La famille des philosophies existentialistes prend en effet soin de distinguer d'un côté l'individu clos sur lui-même, par un mouvement de refus de l'autre qui va à l'encontre du dynamisme propre de *l'être-pour-autrui*, de l'autre côté le « *mitsein* » dans le lexique heideggerien, c'est-à-dire une personne vouée à l'exposition aux autres et à la construction de liens de différentes sortes, entre autres éthiques. Cette opposition, dans le personnalisme d'Emmanuel Mounier, prend les figures de *l'individu* et de la *personne*, alors que Jaspers établit pour sa part une différence entre *l'ipséité* – ouverte à la communication – et la *subjectivité*, construite au contraire sur le déni d'autrui.

Disons que l'oracle que tente de déchiffrer l'enfant de l'existentialisme s'exprime de la façon suivante : *Chois-toi toi-même* ; ce qui paraît centrer les préoccupations du *sujet* sur lui-même et fragiliser sa capacité à tisser des relations sociales. Sartre, pour se prémunir de cette dérive, pousse *l'enfant-sujet* sur la voie de *l'être-avec* en utilisant quatre procédés principaux :

L'expérience du regard, analysée finement dans *L'Être et le Néant*, atteste du caractère indispensable de la médiation d'autrui entre le *sujet* et lui-même. Sans *toi*, non seulement *je* ne puis me connaître, mais surtout *je* ne peux devenir *moi*...

La construction d'une morale, grande affaire inaboutie de la fin de la carrière philosophique de Sartre, doit (devait) couronner le choix d'une existence authentique en y définissant la place et le fonctionnement de l'éthique. On peut remarquer ici, sans plus de commentaires, que si Poulou et la petite Simone ont bien des états d'âme métaphysiques, le questionnement éthique ne traverse pas leur parcours d'*enfant-sujet*... Mais cette préoccupation est par contre réelle chez Sartre et Simone de Beauvoir et explique en grande partie leurs engagements politiques et intellectuels : « Dès qu'il y a engagement, je suis obligé de vouloir en même temps que ma liberté la liberté des autres. »³

¹ Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 173

² Simone de Beauvoir : *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Folio Gallimard p. 264

³ Jean-Paul Sartre : *L'existentialisme est un humanisme* ; Nagel 1965 p. 83

L'invention de soi n'a pas le caractère individualiste que l'on pourrait y voir ; bien qu'elle soit toujours une démarche personnelle, une responsabilité non transférable (personne ne peut exister à ma place), elle revêt simultanément l'habit de l'universalité. Il y a une « universalité du projet individuel », écrit Sartre, ce qui fait qu'en me choisissant je choisis également un type d'humanité, autrement dit : je choisis aussi pour les autres. ¹ Mais ce point, que pour cette raison nous n'approfondissons pas, n'est guère présent dans la représentation qui est proposée de l'enfant existentialiste.

In fine, Sartre n'a de cesse de démontrer – ou de postuler – que la condition humaine est universelle, bien qu'elle soit une et plurielle à la fois. Cette grande solidarité des humains est incarnée dans ce qui les unit et les sépare en un même mouvement : leur liberté. Ainsi, l'Ego existentialiste, en se découvrant différent des autres, se découvre logiquement et simultanément l'égal des autres en condition. Autrui est de ce fait à la fois *un autre que moi* et *autre que moi*. Sartre l'exprime également en ces termes : l'Ego dont chaque *sujet* prend difficilement conscience « n'est rien encore pour lui-même sinon la forme vide et universelle de la singularité. N'être pas comme les autres, c'est être comme tout le monde puisque chacun est autre que tous et le même que soi. » ²

Le débat sur la valeur de l'expérience individuelle de Poulou est donc presque clos. En Poulou, Sartre décrit un itinéraire à la fois singulier et universel ; Poulou, Lucien Fleurier, Simone de Beauvoir enfant, X..., Y... : partout la même structure existentielle, mais dessinée par des Egos différents, mis dans des situations différentes au sein d'une même condition ontologique égale pour tous.

Sartre retrouve par conséquent les mêmes éléments existentiels dans sa biographie, réelle celle-là, celle de Jean Genet ; on y reconnaît sans surprise l'essentiel de ce qui a été dit à propos des *Mots* et des *Mémoires d'une jeune fille rangée*. L'enfance de Genet est essentiellement l'expérience d'une *enfance-souricière*, dans laquelle l'enfant et sa liberté sont *épinglés* dans la classification des êtres, comme des papillons sur une planche de collection. Le double épinglage dont souffre le petit Jean est construit autour d'un *manque* et d'un *trop plein* : primo il est orphelin, confié par l'Assistance Publique à des paysans du Morvan ; secundo il est rapidement doté d'un être qui l'envahit et entre en contradiction avec la morale qui lui est inculquée : *son être de voleur*. C'est ce mélange de vide et de trop plein qui place Genet dans ce que Sartre appelle, peut-être avec quelque excès, la situation « la pire de toutes ». ³

Le vide lui vient de son délaissement initial d'orphelin, de son amour mêlé de haine pour sa mère inconnue. « Dès sa naissance, il est le mal-aimé, l'inopportun, le surnuméraire. Indésirable *jusque dans son être*, il n'est pas le fils de cette femme : il en est l'excrément. » ⁴ Et le voilà jeté sur les chemins du mal-être, de l'angoisse ou de l'inquiétude existentielles. « La vérité c'est qu'il est poussé par l'inquiétude : quelquefois, obscurément, il sent naître en lui comme une aurore d'angoisse, il pressent qu'il va voir clair, qu'un voile va se déchirer et qu'il connaîtra son dénuement, son délaissement, sa faute originelle. » ⁵ On retrouve alors chez le petit Jean l'adoption de postures que Poulou et la jeune Simone connaissent bien : il joue à l'enfant sage, à celui dont le Curé dit que « c'est une nature religieuse » ; il adopte les jugements des adultes sur lui et se range à leurs modèles, ce qui « consacre la priorité de l'objet sur

¹ Jean-Paul Sartre : *L'existentialisme est un humanisme*, Nagel 1965 p. 69-70

² Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr*, Gallimard 1952 p. 32

³ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr*, Gallimard 1952 p. 60

⁴ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr*, Gallimard 1952 p. 16

⁵ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr*, Gallimard 1952 p. 24

le sujet ». Mais toute posture de ce type est imposture ; grandissant sous le regard des adultes, l'enfance est truquée. D'ailleurs, la conscience vague de cette inauthenticité trouble l'enfant et attise son malaise : « Innommée, innommable, marginale, sous-entendue, cette inquiétude sans visage ni consistance lui semble une humeur négligeable ; Genet ne l'aperçoit pas. Pourtant elle exprime sa réalité profonde qui est contradictoire : car la certitude qu'il a de lui-même contredit la vérité qu'il est pour les autres. »¹ Jusqu'ici, rien de fondamentalement nouveau par rapport aux histoires de Poulou et de Simone.

L'élément idiosyncrasique de Genet est ce *trop plein d'être* qui vient à l'enfant d'une accusation, d'une dénomination jetées sur lui par les adultes ; comme il a chapardé à l'occasion, comme pour dématérialiser cette réalité porteuse de malaise existentiel, on le dit voleur, il est voleur. « Tu es un voleur » : c'est cette attribution objectivante que Sartre appelle « un mot vertigineux », un mot qui accentue le vertige de l'enfant et qui a des conséquences démesurées, une insulte perpétuelle, une condamnation à perpétuité. Car voilà le petit Jean alourdi d'un *être-prison*, d'un *être objectif de voleur*, sous l'effet du sophisme que brocarde Sartre : « il a volé, il est donc voleur : quoi de plus évident ? » Sa personne est alors figée dans une pose essentialisée : « La honte du petit Genet lui découvre l'éternité : il est voleur de naissance, il le demeurera jusqu'à sa mort ; le temps n'est qu'un songe : sa nature mauvaise s'y réfracte en mille éclats. [...] Genet est un voleur : voilà sa vérité, son essence éternelle. »²

Trop léger d'un côté, trop lourd de l'autre, Jean Genet enfant doit inventer une solution, trouver une issue pour se glisser hors de la souricière objectivante, comme le font bien des personnages du théâtre de Sartre. Et Sartre insiste bien sur ce secret de la conversion existentialiste : le sujet peut se ressaisir instantanément, dès lors qu'il constate et accepte sa liberté, dès lors qu'il choisit de se choisir : « Sa situation originelle est la pire de toutes. Et elle n'a pas d'issue. Puisqu'il ne se tue pas, il faut qu'elle en ait une, en dépit de l'évidence. »³

D'où les conversions de Genet, ses choix, ses gestes libres : tout d'abord le choix du mal, le choix d'être ce que le crime a fait de lui. Ainsi, de nature constituée par le pouvoir constituant des autres, il devient ce qu'il n'a en fait jamais cessé complètement d'être : un pouvoir constituant de lui-même. Présumé voleur, il se choisit voleur pour *se récupérer*... Et il outrepassa même le regard des autres, en choisissant d'étendre le mal et de l'expérimenter jusqu'à la limite. D'une situation de fait – la dénomination accusatrice, l'exclusion – il fait un principe éthique et une attitude existentielle, marginalisant son cas jusqu'à la sainteté, selon les analyses sartriennes.

Les autres conversions ultérieures – en esthète, puis en écrivain – sont autant de manifestations d'une liberté que l'enfant-sujet a désespérément déployée dans son existence. Mais ce déploiement – c'est la différence majeure entre l'enfant Genet et l'enfant Sartre ou l'enfant de Beauvoir – se fait dans une souffrance non réductible aux effets du mal-être existentiel. Car le petit Jean endure mille maux psychologiques provoqués par cette véritable *malédiction ontologique* que représente sa nomination comme *voleur par essence*. D'un côté le Bien, incarné par les adultes et leur morale, autant dire pour le petit enfant : par des Dieux et leurs dogmes. De l'autre côté le Mal, surgi de lui et par lui sous la forme de l'acte criminel. « Il est fait comme un rat : la morale au nom de laquelle on le condamne, on la lui a si profondément inculquée qu'elle fait corps

¹ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 14-15

² Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 26-27

³ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 60

avec lui. Non : quoi qu'il fasse, les gens de bien ont l'initiative et ne la perdront plus : ils ont pénétré au plus profond de son cœur et y ont établi un délégué permanent qui est lui-même. C'est lui-même qui sera en même temps le tribunal et l'accusé, le gendarme et le voleur. » Au-delà du délaissement « ordinaire », le petit Jean souffre donc d'intérioriser deux nominations antagonistes dans une conscience déchirée : l'enfant sage moulé par la morale, l'enfant pervers trahissant son essence. L'outil de sa condamnation est en lui ; et il s'en sert contre son gré, sans pouvoir se révolter ni comprendre ce qui lui arrive, victime renforçant elle-même sa propre victimation. Du coup, « une chose lui demeure interdite : s'accepter. »¹ L'on retrouve ici l'expérience de la honte telle que Sartre la construit dans *L'Être et le Néant*.

Il est plus facile de saisir maintenant en quoi l'image de la souricière s'impose à l'esprit de Sartre : la liberté de l'enfant Genet est douloureusement pervertie par l'attribution d'un Être, puisque il est jugé responsable du mal qu'il commet sans qu'on lui octroie le pouvoir de changer son être éternel et immobile. Libre pour commettre le Mal, Genet est simultanément prisonnier de son essence malsaine : « Dans ce chassé-croisé, la liberté est responsable de l'être et l'être pétrifie la liberté. Libre pour être coupable, Genet ne l'est pas pour se changer. »²

Sartre profite de ces conclusions pour mettre magistralement en exergue le cas des enfants de parias (intouchables hindous, Noirs américains). La plupart des sociétés, en effet, produisent leurs exclus, leurs déclassés, fabriquent leurs « monstres » et leurs proscrits en inventant et en nommant le Mal, en désignant de ce fait les « mauvais » dans leurs rangs – ce thème se retrouve dans *La Putain respectueuse*. D'où la définition d'essences perverses fixes, attribuées à certains groupes inférieurs que l'on voue au Mal. Genet entre dans une de ces catégories, comme tant d'enfants que la société condamne et auxquels elle diffuse des critères de jugement légitimant et intériorisant cette condamnation ineffaçable. « Lorsque l'on fait subir à des enfants, dès leur plus jeune âge, une pression sociale considérable, lorsque leur Être-pour-Autruï fait l'objet d'une représentation collective accompagnée de jugements de valeur et d'interdits sociaux, il arrive que l'aliénation soit totale et définitive. C'est le cas pour la plupart des parias dans les sociétés à castes : ils intériorisent les jugements objectifs et extérieurs que la collectivité porte sur eux et ils se pensent eux-mêmes dans leur singularité subjective à partir d'un « caractère ethnique », d'une « nature », d'une « essence » qui ne font qu'exprimer le mépris où on les tient. »³

Dans ce phénomène social, l'enfant-sujet est dévoré à la fois de l'extérieur par le regard des autres et de l'intérieur par sa propre acceptation de sa *nessence* mauvaise. *Objet* d'abord, ses qualités sont définies par rapport aux autres, en négatif, en déficit, puis diffusées dans l'image qu'il a de lui. Le tour est joué : faute d'une révolte collective, l'individu est condamné à être perpétuellement montré du doigt par les Autres et à se conformer à la *nessence* dont on l'a nommé. Désigné comme objectivement « mauvais », il devient un *objet-mauvais*, privilégiant de ce fait l'*objet* qu'il est pour les autres au *sujet* qu'il est pour lui-même. Et la subjectivation recule, l'individu n'ayant alors plus de réalité que dans les yeux et les mots des autres. Pour le petit Jean, un simple geste isolé – un premier larcin – devient ainsi une disposition permanente à mal agir, un destin, un piège liberticide. Il ne peut alors pas être *auteur* de son existence, il n'en est qu'un *acteur* dont d'autres tirent les ficelles.

¹ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 31

² Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 29

³ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 45

C'est cette fabrication sociale du Mal que Sartre dénonce fortement dans son analyse de l'enfance du futur écrivain Jean Genet : « On a pris un enfant et on en a fait un monstre pour des raisons d'utilité sociale. Si, dans cette affaire, nous voulons trouver les vrais coupables, tournons-nous vers les honnêtes gens et demandons-leur par quelle étrange cruauté ils ont fait d'un enfant leur bouc émissaire. »¹ *L'enfant-sujet* se retrouve en effet objectivé et « truqué » : Genet est un enfant que l'on a convaincu d'être, au plus profond de lui-même, un *Autre que soi*, coupé de lui-même par le regard des autres, qui le possède et toujours le ramène vers l'acte défendu. Possédé par la malédiction ontologique sur lui jetée, il lit la confirmation de son être d'objet mauvais dans les précautions que l'on prend : regards en coin, armoires fermées, visages sévères, silences pesants. L'enfant Genet est un voleur : tout son entourage lui en envoie constamment la preuve sociale. Comment serait-il autre chose puisqu'il est possédé par un démon qui n'est autre que lui-même ? Son événement fondateur, « c'est d'avoir été nommé. [...] Enfant martyr, enfant public, les autres l'ont investi, pénétré, circulent en foule et tout à leur aise dans son âme. »² Sa victoire de *sujet* ne s'obtiendra qu'en retournant les armes de l'objectivation contre les autres, en les maudissant à son tour, en les inféodant du mal qu'on lui a demandé de porter. Elle sera verbale, ressaisissement par les mots, construction originale d'un génie littéraire creusant une issue au cœur même de l'être auquel on l'a condamné. En allant au bout de son interprétation, Sartre veut dans cette optique montrer que les logos déterministes – tels le marxisme et la psychanalyse – ne peuvent pas rendre compte de la lutte existentielle de la liberté et du destin qui veut la foudroyer. « Seule la liberté peut rendre compte d'une personne dans sa totalité. »³

Au final, la leçon sartrienne est claire : Genet, dès son enfance, « pousse à l'extrême cette solitude latente, larvée, qui est la nôtre », oppose à toute société le cri et la démarche torturée d'une liberté que l'on entrave mais qui, boiteuse et souffrante, s'avance encore, qui trace son sentier étroit de *sujet* pour maintenir ouverte la souricière sociale, qui s'incarne dans une existence blessée, mais qui serait morte de ne pas être ainsi blessée et déchirée. Genet, c'est *l'enfant-sujet* au sommet de ses possibilités, dans une situation qui l'incitait pourtant à vivre au minimum de sa subjectivité.

Des constatations similaires et une même accusation pourraient être grosso modo formulées à propos de l'entourage de l'enfant Gustave Flaubert, autre personnage analysé par Sartre dès l'enfance. Les adultes sont en effet très prompts à encercler *l'enfant-sujet* dans une catégorie réductrice et accusatrice : « comme il tarde un peu à apprendre ses lettres, comme il révasse un peu trop et manifeste régulièrement une naïveté dont on dit qu'elle confine à la crédulité hébétée, la place de « l'Idiot de la famille » est désignée comme étant la sienne. Interpellé en ces termes par sa famille, le petit Gustave s'aliène et se fige en un « monstre misérable » à la longue carrière : « Gustave n'est jamais sorti de l'enfance » affirme Sartre, mais en sortons-nous jamais ? « Une vie, c'est une enfance mise à toutes les sauces » confirme-t-il d'ailleurs.

L'étiologie sartrienne de l'objectivation de Flaubert déroule en tous cas deux axes dont nous avons déjà abondamment parlé :

- le « caractère pathétique » de la sensibilité de cet enfant blessé – que l'on songe au déchirement du petit Jean Genet.
- « une certaine difficulté d'être qui traduit un malaise psychosomatique », dans lequel on retrouvera l'inquiétude provoquée par la non-coïncidence à soi du sujet existentialiste.⁴

¹ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 33

² Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 57-58

³ Jean-Paul Sartre : *Saint Genet, comédien et martyr* ; Gallimard 1952 p. 645

⁴ Jean-Paul Sartre : *L'Idiot de la famille* ; Gallimard 1988, tome I p. 54-57

L'issue de Flaubert passe également par une personnalisation de son existence et par une résistance concrétisée par ses activités d'écriture (exister, c'est agir ; agir, c'est exister). Mais cette invention de soi, comme dans les différents cas étudiés par Sartre, y compris son cas propre, ne peut pas faire l'économie d'une névrose. La naissance de l'artiste est éminemment douloureuse, ce en quoi elle est bien l'exemple éloquent des difficultés du sujet à sortir du piège de l'existence sociale objectivée.

En conclusion, on dira que l'enfant existentialiste centre fortement l'existence et la condition humaines sur leur noyau le plus intime, qui est fait de liberté. L'enfance, dans cette optique, est le moment précieux durant lequel jaillit la liberté, telle une aurore après laquelle plus rien ne pourra être comme avant. « Quand une fois la liberté a explosé dans une âme d'homme, les Dieux ne peuvent plus rien contre cet homme-là. » avance crânement Oreste dans *Les Mouches*. C'est à une conversion que l'enfance est vouée, conversion du *sujet* à lui-même, de la liberté à sa propre responsabilité, de l'existence individuelle à sa facticité assumée.

Bien sûr, de résistance en projet, d'engagement en surgissement, il s'agit bien de chercher à *être* quelque chose. Mais cet être individuel est toujours un horizon. On *devient* toujours, on n'est jamais *devenu*. Le *sujet* est toujours à *venir*, toujours caractérisé par ce qu'il n'est pas, par le dépassement d'une situation, ou – c'est du pareil au même – par ce qu'il se fait, c'est-à-dire par ce qu'il projette d'être. Ainsi, *l'enfant-sujet* doit *se faire être sans pouvoir être* : l'existence est dynamique et dialectique, autrement dit temporalisée et néantisée. Un ressort de négativité se détend dans l'itinéraire de chacun, qui est l'énergie de sa liberté : « La liberté, c'est précisément le néant qui *est été* au cœur de l'homme et qui contraint la réalité-humaine à *se faire*, au lieu d'*être*. »¹

Alors, doit-on aller jusqu'à dire que *l'enfant-sujet* sartrien *n'est rien de durable* ? Que seuls demeurent ses actes ? Qu'il peut se faire et se défaire à volonté ? Que son être s'effondre tout au long de l'existence sans qu'aucune personnalité ne résiste à la pulsation dialectique de l'existant ? Sartre, curieusement, hésite, voire contourne parfois cette question si délicate de la transcendance de l'existant et son éventuelle stabilité. Il répond toutefois pour lui-même : « J'ai changé, comme tout le monde : à l'intérieur d'une permanence. »² Cette permanence intime de l'existant, n'est-elle pas l'enfant que chacun demeure tout en ne l'étant plus, ce *sujet* configuré d'emblée par sa situation initiale, mais configurant lui-même cette situation par ses propres gestes surgis on ne sait d'où ? Dérivant pour ses propres conclusions certains affluents de l'existentialisme, le personnalisme introduit la notion de *mystère* pour respecter cette imprévisibilité de la personne, qui tout en se manifestant toujours au sein d'une transcendance de soi par soi dessine petit à petit le profil d'un existant original, ressemblant à lui-même tout en s'inventant, identique et constamment nouveau dans le mouvement de négativité qui le porte. La personnalité de *l'enfant-sujet* est donc ce quelque chose qui *hante* l'existence de chacun et y surgit, différent et semblable à chaque fois. Peut-on en dire plus ?

¹ Jean-Paul Sartre : *L'Être et le Néant* ; IV^e partie, chapitre 1 ; Tel Gallimard p. 495

² Jean-Paul Sartre : interview au journal *Le Monde* ; 18 avril 1964

3) L'enfant des éducateurs et des pédagogues contemporains

Après la version existentialiste de la catégorie de *l'enfant-sujet*, venons-en à la version pédagogique occidentale dominante à la fin du XX^e siècle et au tout début du XXI^e siècle. Les principes éducatifs et pédagogiques des démocraties contemporaines, amplifiant des thèses déjà présentes plusieurs siècles auparavant, se retrouvent en effet autour d'une représentation globale de l'enfant comme un *sujet*, ce qui ne va ni sans friction avec les loges pédologiques d'objectivation dont les travaux ne cessent de progresser, ni sans contradiction avec la réalité des demandes sociales et économiques affectant l'enfance, ni sans tension interne à l'éducation entre la contrainte éducative, incarnée par l'autorité, et la libération qu'elle prétend viser.

Nous allons dans les lignes qui suivent relever les éléments essentiels de cette nouvelle enfance, que les pédagogues et éducateurs contemporains sont très nombreux à penser selon le quatuor de qualités décrites au début de ce quatrième chapitre : dignité, individualité, liberté, socialité (au sens d'essence relationnelle). D'où des méthodes éducatives faisant davantage appel à l'activité de l'enfant, visant son expression et le développement de sa personne, respectant en principe ses aspirations, renonçant à réduire l'éducation à une simple conformisation sociale confinant au dressage, mais incitant plutôt l'apprenant à construire ses apprentissages sur fond d'autonomie. Il faudra toutefois veiller à ne pas prendre pour argent comptant les éléments de cette représentation a priori puérophile : les discours qui l'accompagnent ne sont-ils pas en partie de pieux mensonges masquant difficilement une réalité bien moins favorable aux enfants, ou en tous cas plus complexe ? C'est le soupçon qui traversera les pages suivantes.

Précisons que c'est surtout *l'enfant scolarisé* qui sera sollicité dans ce sous-chapitre, par le biais de sa relation avec l'institution scolaire française construite sur les fondations républicaines des débuts de la III^e République. Le corpus de textes examinés est donc constitué des ouvrages à caractère pédagogique et éducatif à partir de la fin du XIX^e siècle : théorisation historique de l'École républicaine (Jules Ferry, Durkheim...), textes des pédagogues de l'Éducation Nouvelle (Freinet, Montessori...), travaux des chercheurs actuels (Meirieu, Perrenoud...), réflexions des philosophes sur l'éducation (Arendt, Reboul, Alain...), sans oublier les publications officielles du ministère de l'Éducation Nationale et un retour comparatif sur des auteurs plus anciens (Montaigne, Plutarque...).

a) Si l'on prend comme premier critère la *dignité* de l'enfance, on constate d'emblée que *l'enfant-sujet* est reconnu comme un personnage important au sein de la société. Il n'est plus conçu comme un nain provisoire ou comme un petit animal à dresser de force. D'emblée, dès la naissance, le statut de *personne* lui est accordé, avec des droits a priori garantis par toute société démocratique. Son accession à la dignité comprend de ce fait *un volet juridico-philosophique* (attribution de droits reliés à la problématique générale du droit naturel et des droits de l'homme), *un volet psychologique* (reconnaissance de ses propres « manières de voir, de penser, de sentir » et adaptation des adultes à ces caractéristiques¹), *un volet épistémique* (construction d'une pédologie polymorphe, avec le danger d'objectivation signalé au chapitre III) et *un volet éducatif* (détermination des fins de l'éducation en prenant en compte l'épanouissement du *sujet libre*). En corrolaire, la situation concrète de l'enfant dans la société change : il échappe en principe aux mauvais traitements, au travail précoce ou à la violence des adultes. Il accède au respect de la part de l'ensemble du corps social.

¹ Jean-Jacques Rousseau : *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, V, 3

Dans un tel système idéologique, il s'ensuit qu'aucun enfant ne peut être frappé d'indignité, pas même le plus rétif aux apprentissages scolaires. On peut d'ailleurs « mesurer » les progrès de la reconnaissance de *l'enfant-sujet* en examinant le traitement réservé par l'institution scolaire aux « cancras » et autres individus mal-apprenants durant l'histoire de l'École en France. Initialement, l'école ferryste procédait à trois césures :

- la première est la séparation ordinaire des garçons et des filles, les uns et les autres fréquentant des écoles distinctes et ingurgitant des programmes en partie différents. Cette césure, peu intéressante dans notre étude, a disparu sous son aspect le plus voyant, grâce à l'instauration de la mixité après mai 68 ; mais l'absence de parité des parcours scolaires et des jugements portés sur les élèves en fonction de leur identité sexuelle atteste de la persistance d'une inégalité profonde entre *l'enfant-garçon* et *l'enfant-fille*.
- la seconde césure réalisait une ségrégation, moins connue de l'imagerie populaire, entre classes sociales ; l'école républicaine sous son modèle historique présentée sans nuances comme une école laïque et gratuite pour tous s'insérait en fait dans une réalité socialement isolationniste. Pas question que les enfants des nantis fréquentent les mêmes bancs que les rejetons des prolétaires ; du coup on comptait sous la Troisième République deux formes d'enseignement élémentaire : celle des écoles primaires, ouvertes aux enfants du peuple et gratuites ; celle des petites classes des lycées, payantes, pourvues de manuels distincts de ceux des écoles ordinaires, n'accueillant de fait que les enfants des possédants. Ces dernières classes étaient une préparation au secondaire, préparation réservée aux enfants des milieux aisés, alors que les petits prolétaires de l'école primaire ne s'initiaient qu'à la répétition des rôles sociaux parentaux, au mieux à devenir eux-mêmes instituteurs publics. Ces classes élémentaires du secondaire, que le mouvement des Compagnons de l'Université Nouvelle, après le premier conflit mondial, puis Jean Zay durant le Front Populaire, envisageaient déjà de supprimer, ont en fait perduré jusqu'en 1960, comme symboles d'une volonté de distinction sociale... La reconnaissance de l'égalité de dignité de tous les enfants a donc dû progresser en France au rythme de la construction d'une École Unique véritable, accueillant sans distinction tous les individus dans une structure scolaire unifiée. La commission *Langevin-Wallon*, chargée à la Libération de l'élaboration d'une réforme générale de l'Éducation Nationale, insista ainsi, dans l'introduction de son rapport, sur les principes généraux qui justifiaient la refonte du système éducatif et y inséra un principe essentiel de justice : « Tous les enfants ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autres limitations que celles de leurs aptitudes. »¹ Sur ce plan, la notion d'*enfant-sujet*, en ce qu'elle affirme l'universalité de la dignité enfantine, est porteuse de l'idée d'égalité et annonce une société qui prétend se démocratiser. Égal de ses camarades au sein d'une École démocratique, *l'enfant-sujet* se veut aussi l'égal des adultes sur le plan de la dignité : toute l'histoire de l'École en France peut être lue à la lumière de l'avancée de ces principes – et des constantes entorses qu'ils subissent.
- la troisième césure distinguait les *enfants normaux* et les *enfants anormaux* - la normalité, il va de soi, s'étant toujours mesurée à l'aune des exigences de l'institution. Dans l'école républicaine ferryste, elle appréciait la capacité d'adaptation de *l'enfant-objet* aux contraintes scolaires : respect servile d'une discipline rigide, de rythmes d'enseignement pré-établis, de modalités pédagogiques non négociables. A l'origine,

¹ Rapport de la commission Langevin-Wallon, 1947

L'institution scolaire exigeait des enfants une adaptation sans contrepartie et se désintéressait de ceux qui échouaient à se conformer aux cadres prescrits : relégués au fond de la classe, parfois affublés des signes de leur infamie (on pense au tristement célèbre *bonnet d'âne*), ils pouvaient également être exclus de la normalité et relégués dans des classes dites « de perfectionnement » - la formulation prête à rire. Des données à prétention scientifique, empruntées aux balbutiements de la pédologie, servaient tant bien que mal de caution à ce partage entre enfants normaux et enfants « arriérés », « asociaux », « caractériels », « débiles ». Sans changer du tout au tout, la situation des enfants en difficulté dans le système scolaire a quand même évolué depuis cette époque ; il est vrai que l'échec scolaire est devenu un problème social, tant l'importance du parcours scolaire a grandi, tant l'obtention d'un capital scolaire concrétisé par un diplôme ou une certification sont des impératifs en vue de l'insertion sociale. Pour le jeune prolétaire du début du siècle et sa famille, l'importance économique de l'École était moindre : ce n'était pas grâce à elle que le métier serait appris, que l'emploi serait obtenu. Avec l'essor de la promotion sociale par l'École, puis avec l'apparition à la fin du XX^e siècle d'un chômage structurel dans les économies occidentales, l'École connaît désormais l'exacerbation de son impact socio-économique : l'échec scolaire est devenu un *phénomène* - on le voit - et un *problème* - on tente de le résoudre. De ce fait, la dignité de l'enfant en difficulté est un préalable progressivement installé : *en principe*, il ne doit plus être exclu ou relégué ; au contraire, le système scolaire doit s'adapter à lui et s'efforcer de lui proposer des modalités de scolarisation et d'apprentissage adéquates. Ce faisant, on fait d'une pierre deux coups : les aspects complémentaires de l'égalité et de la prise en compte de la diversité sont l'objet des préoccupations officielles de l'École. Placé « *au centre du système* », l'élève est accueilli tel qu'il est : à charge pour l'École de s'adapter à lui, selon des formes pédagogiques évolutives (la différenciation pédagogique, les diverses pédagogies centrées sur l'apprenant) et des modifications structurelles (entre autres : la politique des cycles dans l'École française depuis une dizaine d'années, l'existence de réseaux d'aide aux enfants en difficulté, ou le recours à des personnels spécialisés, tels que des psychologues scolaires). L'enfant en échec est donc, sur le plan des principes, considéré et reconnu ; l'institution doit lui permettre de trouver sa place et de jouer sa chance, en vue d'un développement maximisé de ses potentialités. Il n'est plus un *enfant anormal*, mais fait simplement partie des élèves qui « *font preuve de lenteur par rapport à la majorité de leurs condisciples pour réaliser les acquisitions scolaires* » et qui nécessitent alors le soutien d'une pédagogie individualisée.¹ L'École ne parle même plus d'*échec*, mais de *difficulté* scolaire : l'élève en difficulté est « *celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément aux programmes, prévoyait qu'il acquière.* »² Le mal-apprenant n'est donc plus un anormal inapte au savoir, mais un élève plus lent dans ses acquisitions : la tâche du pédagogue est de respecter la dignité de cet élève en lui offrant un enseignement sur mesure.

Bref, c'est en sapant les fondements ségrégatifs de l'école ferryste que l'École Unique française accompagne l'essor de la représentation de *l'enfant-sujet* : ni l'appartenance sexuelle, ni l'appartenance sociale, ni les difficultés dans les apprentissages ne peuvent fonder une quelconque ségrégation ou justifier une mesure d'indignité. « *Tout enfant porte en lui la forme de l'humaine condition* » peut-on dire en pastichant Montaigne. La notion

¹ *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale* ; n° 13 du 7/4/77

² V. Isambert-Jamati : *Classes sociales et échec scolaire* ; in la revue *L'école et la nation* , n° 203 de novembre 1971 p. 19-27

désormais galvaudée de *droit à l'éducation* atteste de cette évolution, de même que la volonté de l'ONU de faire respecter pour tout enfant les droits dont ne jouissent dans les faits que les enfants occidentaux membres de classes sociales bien insérées. « L'école ne peut négliger aucun élève », confirme le Ministère de l'Education Nationale.¹

Plus généralement, il semble que *l'enfant-sujet* ait désormais droit à son enfance, ce qui devrait le mettre à l'abri des dangers sociaux et de l'exploitation économique. La question du travail des enfants est ainsi un autre révélateur de l'avancée de la reconnaissance de la dignité enfantine. En effet, historiquement, la reconnaissance de l'enfance se manifeste par le biais d'une extension temporelle de l'enfance, laquelle ne fait que croître au cours des XIX^e et XX^e siècles : elle devient alors une *enfance scolarisée*, ce qui signifie que le lieu attribué aux enfants est l'Ecole, non l'usine ou l'exploitation agricole. C'est ici que l'on peut jauger cette *enfance du Capital* à l'aune des analyses marxistes : *l'enfant de Marx* est en effet le produit d'analyses réalistes des rapports sociaux. La théorisation de Marx fait alors remarquer que ce sont surtout des données économiques qui ont provoqué cet agrandissement de l'enfance : les besoins du capitalisme industriel en main d'œuvre dotée d'un minimum de qualification, le recul du travail de type souvent familial (à la ferme) au profit d'un salariat individuel (à l'usine, à la ville). En créant l'école obligatoire, en allongeant et en scolarisant de ce fait l'enfance, il fallait pour l'essentiel assurer une formation initiale des futurs ouvriers du secteur industriel - et accessoirement les garder pendant que les parents travaillaient.

C'est en grande partie ainsi que le marxisme peut interpréter les lois laïques de 1881-1882 en France (instauration de l'école publique, gratuite, laïque et obligatoire) et les lois sur l'interdiction du travail des enfants : il ne s'agissait pas tant d'un cadeau généreux de la bourgeoisie industrielle que d'une nécessité d'ordre socio-économique, assortie du souci de lutter contre l'influence politique de l'Eglise. « L'apparition de l'école publique, laïque, gratuite et obligatoire fut orchestrée de bout en bout par la bourgeoisie industrielle montante. » rappelle opportunément Jean-Marc Raynaud². A l'arrière-plan des acquis que constituaient pour les classes populaires ces dispositions nouvelles - protection de l'enfance, poussée de l'instruction publique - elles *reflétaient* (au sens marxiste du verbe *refléter*) les données objectives du capitalisme industriel à un stade donné de son développement. Sous couvert de discours inondés de philosophèmes glorieux proclamant les vertus de l'éducation et de la liberté de pensée, un enjeu économique se réglait : garder les enfants pour permettre aux mères d'être salariées à l'atelier, préparer de futurs adultes maîtrisant le minimum vital pour leur utilisation ultérieure dans le cycle de production. Le renom de la fameuse trilogie *lire-écrire-compter*, qui constitue le cœur des acquis initiaux selon le discours le plus simpliste sur l'instruction publique, provient en droite ligne de cet épiphénomène socio-économique du XIX^e siècle. En prime, si l'on peut dire, une caution idéologique était assurée puisque de grands et nobles principes étaient proclamés à la face du monde : instruction publique, formation des citoyens, égalité devant le savoir, liberté intellectuelle, etc...

En réalité, l'Etat enfermait les enfants au sein d'écoles dont le modèle mi-disciplinaire mi-paternaliste les préparait à leur vie professionnelle future de salariés soumis et travaillait à *reproduire* les inégalités sociales. D'ailleurs, les lycées n'étaient pas bâtis, sauf rare exception, pour les fils de pauvres. *L'enfant-sujet* a donc commencé par être *l'enfant du Capital*, autrement dit une production socio-économiquement déterminée.

¹ Ministère de l'Education Nationale *Loi d'orientation sur l'éducation* : rapport annexé, loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

² Jean-Marc Raynaud : *T'are ta gueule à la Révo*, Editions du Monde Libertaire 1987 p. 60

Pour apporter quelques précisions chronologiques, on peut rappeler que :

- en 1813 un décret interdit de faire descendre dans les mines les enfants de moins de 10 ans.
- en 1841, la durée du travail des enfants dans les ateliers est limitée à 12 heures de 12 à 16 ans, à 8 heures de 8 à 12 ans.
- en 1874 la durée du travail des femmes et des enfants est encore réduite.
- en 1892 les enfants (jusqu'à 18 ans) ne doivent plus travailler plus de 11 heures par jour - ce qui n'est déjà pas si mal !

Quant à l'accès à l'enseignement, il fut permis selon le calendrier suivant :

- en 1816 les communes sont placées dans l'obligation de pourvoir à l'instruction primaire pour les garçons. Les écoles sont alors dans les mains de l'Eglise.
- En 1833 Guizot donne aux communes les moyens de respecter cette obligation.
- En 1850 la loi Falloux oblige les communes de plus de 800 habitants à entretenir une école primaire de filles.
- Cette obligation est étendue en 1867 par Victor Duruy aux communes de plus de 500 habitants. 34 ans après les garçons, la grande majorité des filles ont ainsi la possibilité de trouver une école dans leur commune.
- C'est en 1881 et 1882 que ce qui n'était jusque là que *possible* (sous réserve de bien des paramètres, entre autres familiaux) devient *obligatoire*. Les lois du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882 établissent en effet la gratuité totale de l'enseignement primaire public, qui devient de ce fait *obligatoire de 7 à 13 ans*, et affirment sa complète laïcité.
- Par la suite l'âge de la scolarité obligatoire augmente (jusqu'à 16 ans à l'heure actuelle) tandis que la durée des études s'allonge et que la scolarité précoce en école maternelle se développe.

Les traits essentiels de ce mouvement historique ne sauraient faire oublier la misère des enfants du prolétariat du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, la cruauté de l'exploitation subie par leurs parents, la violence de certains éducateurs dans leur volonté têtue de faire suivre aux fils et filles d'ouvriers le cursus scolaire « normal ». N'oublions pas non plus de rappeler que le discours accompagnant les lois instaurant la scolarité obligatoire fonctionne bien comme un leurre idéologique camouflant la réalité des faits. « L'égalité, c'est la loi même du progrès humain ! C'est plus qu'une théorie : c'est un fait social, c'est l'essence même et la légitimité de la société à laquelle nous appartenons. » proclame Jules Ferry, maître d'œuvre des lois de 1881-1882. ¹ Mais le marxisme a montré que le discours dominant est un *reflet* des réalités matérielles de la société : « La dialectique dans la tête n'est que le reflet des formes du monde réel. » ² Ce que Engels complète en ajoutant que « le reflet de rapports économiques sous forme de principes juridiques a nécessairement aussi pour résultat de mettre les choses la tête en bas. » ³ L'anti-idéalisme et l'anti-hégélianisme de Marx et Engels s'expriment dans ces phrases qui nous indiquent fort clairement que *ce qui est dit* n'est pas nécessairement pertinent par rapport à *ce qui est*, loin s'en faut. La notion de *reflet* implique en effet que le discours de Jules Ferry sur l'égalité de l'accès à l'instruction :

- se donne pour un ensemble de principes servant de légitimations juridico-philosophiques à la politique suivie en matière d'éducation, alors que ce discours, loin

¹ Jules Ferry : *Discours et opinions*, article *Sur l'égalité d'éducation*

² Friedrich Engels : *Dialectique de la nature*, Editions Sociales p. 204

³ Friedrich Engels : *Lettre à Conrad Schmidt* du 27 octobre 1890, in *Etudes philosophiques* : Editions Sociales 1977 p. 244

d'être une base ou un commencement, est au contraire un résultat, une émanation de l'état réel des rapports de production et des forces productives.

- se donne pour vrai alors qu'il n'est, comme un reflet dans un miroir, qu'une image quasi-inversée de la réalité. A l'égalité proclamée pour ce qui concerne l'instruction, il faut opposer l'inégalité foncière des rapports sociaux en général et de la réussite scolaire en particulier. Qui peut croire que la république bourgeoise qui fit de Jules Ferry un ministre ait eu pour principe l'égalité ?...¹ Qui peut croire que la dimension de *sujet* de l'enfant ait été réellement perçue et prise en compte ?

Bref : à la lecture marxiste, on voit que le discours de Ferry marche la tête en bas, regarde vers l'Idée alors qu'il provient de la Réalité, repeint aux fausses couleurs de l'égalité un ensemble de conditions entièrement inégalitaires. L'enfance y gagne, si l'on veut, puisqu'elle est bien arrachée aux ateliers et aux champs pour être enfermée dans les écoles, puisqu'elle se voit offrir les chances de l'instruction et - pour une minorité - de l'ascension sociale, puisqu'elle se voit reconnue en tant que telle. Mais les bases de l'exploitation demeurent : ce sont elles-mêmes qui ont commandé que soient accordés de tels avantages. D'ailleurs, il ne faut pas s'étonner si l'Ecole a manifesté une grande incapacité - en dépit des louables efforts des pédagogues et des enfants - à faire gravir l'échelle sociale aux enfants des classes populaires ou à les barder de diplômes ; de même il est naturel qu'elle ne fasse que reproduire les inégalités. N'est-elle pas dès sa création placée au service d'une infrastructure inégalitaire, de rapports sociaux et économiques inégalitaires ? A la limite, Marx nous indique que l'Ecole n'a jamais eu d'autre but que de servir les intérêts des possédants ; tant mieux si au passage les enfants des prolétaires ont pu y trouver une amélioration de leur sort. Disons qu'*en son cœur*, la scolarisation obligatoire de la fin du XIX^e siècle est une conséquence de l'évolution de l'économie capitaliste, ce qui ne l'empêche pas, dans la complexité essentielle de la réalité, de s'accompagner chez les individus d'intentions plus généreuses et de discours politiquement ou philosophiquement plus ambitieux. Fondatrice à l'époque ferryste de l'Ecole Maternelle, la bordelaise Pauline Kergomard illustre cette essence dialectique des faits sociaux : son œuvre et ses discours sont voués à l'enfance, à son éducation et à sa protection, mais s'inscrivent dans une structure grandement commandée par une économie bien moins philanthrope.

Yves Vargas, dans l'article *Ecole* du *Dictionnaire critique du marxisme*, propose une définition de l'école qui rend clairement compte de son ambivalence telle que nous venons de la pressentir : « Ecole : appareil lié contradictoirement à la reproduction de la force de travail normalisée et aux luttes ouvrières pour l'émancipation par l'instruction. L'école transforme imaginairement la division du travail en résultat scolaire (selon les dons, le mérite...). [...] L'école est productive d'une marchandise particulière : la force de travail normalisée. »² Enjeu émancipateur pour le prolétariat, l'instruction est aussi un enjeu économique pour la bourgeoisie, doublé d'une arme idéologique, qui permet l'intégration des enfants de prolétaires au monde des valeurs dominantes. Dans une même grille d'analyse marxiste, Althusser a fait de l'Ecole l'« Appareil Idéologique d'Etat numéro 1 » de la bourgeoisie, voué à qualifier et à assujettir les enfants des classes dominées. Rien de plus.

Bourdieu montre dans la même veine que l'interaction entre, d'un côté un certain type de culture scolaire déterminé par les classes moyennes et supérieures, de l'autre côté la

¹ lire à ce sujet l'ouvrage de Jean Foucambert : *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure*, Retz 1986

² Yves Vargas : article *Ecole* in *Dictionnaire critique du marxisme*, PUF 1985 p 366-367

mosaïque des cultures familiales et de comportements par rapport à l'école est la cause efficiente de l'inégalité des chances. De ce fait, historiquement l'École est conçue pour certains enfants et pas pour les autres, ce qui la conduit à transformer les différences sociales en inégalités scolaires légitimées par une idéologie méritocratique implicite. La sélection sociale est camouflée en juste rétribution de compétences scolaires : « chacun paraît n'avoir que ce qu'il mérite » commente De Queiroz.¹ Sélection et légitimation des inégalités vont ainsi de pair dans la tradition scolaire telle que la décrypte la sociologie marxiste.

On voit donc que l'attribution à l'enfance d'une place réservée - au sein de l'école obligatoire - est le produit de conditions économiques qui ne peuvent être comprises que dans le mouvement général d'évolution du capitalisme. De plus, au moment du *Grand Enfermement Scolaire*, le sort proposé aux enfants dans les établissements d'enseignement fut loin d'être toujours enviable. Pour obtenir une protection contre le travail et un accès à l'instruction, il fallut renoncer à la liberté des jeux et de la découverte buissonnière du monde et tomber sous la coupe de maîtres formés à la discipline et à l'autoritarisme de méthodes transmissives sans nuances. Les magnifiques combats pédagogiques des militants de l'Éducation Nouvelle et des syndicalistes enseignants de l'École Emancipée ne sauraient faire oublier le caractère foncièrement rigide de l'ensemble de l'école ferryste, son goût pour un ordre emprunté au monde militaire, sa méfiance vis-à-vis de la spontanéité enfantine.

On en conclura qu'il s'agit d'être très circonspect dans l'interprétation des matériaux mis à notre disposition : s'il est incontestable que la floraison de la représentation de *l'enfant-sujet* s'accompagne d'un gain de l'enfant dans le domaine de la dignité, avec tout ce que cela suppose de droits et de protection, cette représentation fonctionne aussi comme un miroir aux alouettes, donnant de la réalité une image bien flatteuse et idéalisée. C'est manifestement vrai pour l'école ferryste ; nous aurons plus bas à nous demander si ce n'est pas encore le cas dans l'école démocratisée du début du XXI^e siècle. D'ailleurs, cette méfiance ne nous quittera plus dans la suite de ce chapitre, où nous allons continuer à montrer conjointement les qualités indéniables de la conception de l'enfant comme un *sujet* et les leures qui l'accompagnent presque inévitablement.

Notons également pour conclure ce passage sur la dignité des enfants que celle-ci n'a pas dû toujours attendre l'époque contemporaine pour être reconnue. Dans ce domaine l'Histoire montre des hauts et des bas, certes, mais à chaque époque on trouve des traces d'une incontestable considération accordée aux enfants par certains adultes ou par certains discours philosophiques ou éducatifs. Ainsi Montaigne, immergé dans les idées humanistes des pédagogues de la Renaissance, cite cette réponse d'Héraclite : « Aux Ephésiens qui luy [Héraclite] reprochoient à quoy il passoit son temps à jouer avec les enfans devant le temple : Vaut-il pas mieux faire cecy, que gouverner les affaires en vostre compagnie ? »²

Plus généralement, dans l'Histoire de l'éducation en Occident, la pratique de la punition est un bon indicateur de la reconnaissance de la dignité enfantine. On définira ici la *punition* comme une rétribution douloureuse que reçoit l'éduqué s'il contrevient aux règles posées par son éducateur ou s'il échoue à exécuter les exercices prévus pour lui. La punition s'inscrit dans le registre de la *peine*, de ce qui est *pénible*, qui blesse ou fait mal. C'est évidemment dans le registre des punitions que se manifeste la lignée pédagogique de la première famille de représentations, lesquelles servent de substrat psychologique aux

¹ Jean-Manuel De Queiroz : *L'école et ses sociologies* ; Nathan 1995 p. 23

² Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pédantisme* ; PUF 1992 p. 135

agissements peu éducatifs de bien des adultes, toutes époques et sociétés confondues. Si l'enfant est défini par ses manques, son animalité, sa déraison, ses vices, son essence peccamineuse, alors l'éducation qui lui convient est un dressage, un conditionnement, un redressement. L'institution éducative est vécue comme *une maison de redressement*, un lieu fortement disciplinaire où l'on doit éradiquer chez l'enfant toute tendance au vice. La violence n'est pas exclue par avance de ce dressage ; souvent, elle est même jugée inévitable. De toute façon, « *qui aime bien châtie bien* » dit-on depuis deux millénaires au moins en Occident... « Une des structures fondamentales de la pensée occidentale a été la certitude que l'enfance était un âge de sauvagerie, de déraison et de péché dont l'éducation était d'abord redressement. » confirme Eric Debarbieux dans ses travaux sur la sociologie de la violence en milieu scolaire. ¹

A cet égard, « *heureux celui qui est puni* » répète-t-on en référence à ce passage du Gorgias où Socrate justifie les sévérités du châtement. Laisser un défaut ou un manquement impunis, c'est léser l'enfant, qui doit être corrigé pour espérer une amélioration. « De deux hommes dont le corps ou l'âme sont atteints par le mal, lequel est le plus malheureux, celui qu'on traite et qu'on délivre de son mal, ou celui qui n'est point traité et qui le garde ? » ²

La punition est en effet présentée par Platon comme détentrice d'une fonction expiatoire. Si l'*hubris*, la méchanceté, le vice sont des maladies de l'âme, seule une médecine forte peut les extirper de l'âme enfantine. L'enfant qui désobéit est un malade, les autres enfants sont pour leur part des malades en puissance – parce que l'enfance est comme une maladie, dont on peut toutefois guérir par l'éducation et ses châtements ; la thérapie qui convient ne saurait donc se dispenser de méthodes fortes, dans le but de le délivrer du mal. Ce modèle médical de la punition repose bien sur une approche péjorative de l'enfance, foyer de maladie et de vice par excellence. La Bible et les diverses sources scripturaires ont ici été fréquemment sollicitées comme justifications par ceux qui n'ont eu de cesse de militer pour un dressage par la violence. Tout enfant étant conçu de façon pécheresse, l'éducateur se doit de lui faire payer cette origine marquée du sceau de la luxure et du péché. La violence des coups est alors à la mesure du mal dont il faut délivrer l'enfant. Voir ce florilège de citations :

- « Fais lui courber l'échine pendant sa jeunesse, meurtris-tu les côtes, tant qu'il est enfant, de crainte que, révolté, il ne te désobéisse et que tu n'en éprouves de la peine. » L'Ecclésiastique XXX, 1, 8, 12-13
- « Ne ménage pas à l'enfant la correction, si tu le frappes de la baguette, il n'en mourra pas. » Proverbes, XXIII, 13
- « Si tu le frappes de la baguette, c'est son âme que tu délivreras du Shéol. » Proverbes, XXIII, 14
- « Qui épargne la baguette hait son fils, qui l'aime prodigue la correction. » Proverbes, XIII, 24
- « Les blessures sanglantes sont un remède à la méchanceté, les coups vont jusqu'au fond de l'être. » Proverbes, XX, 30
- « Frappe ton fils de la verge et tu délivreras son âme de la mort. » ³

Bref : qui aime bien châtie bien ; *qui bene amat bene castigat*. La justification des traitements infligés vaut ce qu'elle vaut... Mais qui peut prétendre qu'*humilier pour faire*

¹ Eric Debarbieux : La violence en milieu scolaire : tome 1, ESF 1996 p 16

² Platon : Gorgias : 478

³ Saint Benoît : Règle : chapitre II

grandir est une méthode prégnante de bon sens ? En étudiant les différentes formes occidentales de la « raison punitive » Erick Prairat propose une classification à quatre entrées :

- la *punition-expiation*, basée sur des coups, selon le modèle médical de l'expurgation ; le fouet, le martinet, la férule, la règle en bois de la Troisième République : les outils contondants ne font pas défaut à ce procédé.
- la *punition-signé*, basée sur le signalement du fautif à la réprobation générale et sur la honte qui doit le dissuader de recommencer ; c'est le cas du tristement célèbre *bonnet d'âne*.
- la *punition-bannissement*, basée sur l'exclusion de l'infacteur, par carcéralisation ou rejet hors du groupe social.
- La *punition-exercice*, basée sur la répétition abrutissante de corvées telles que les lignes d'écriture ou divers exercices physiques.¹

A l'opposé de ces méthodes brutales, on trouve des options éducatives imprégnées de représentations plus favorables aux enfants et plus soucieuses de leur dignité. Que ces représentations tendent plutôt vers *l'enfant-innocence* ou vers *l'enfant-sujet*, elles recommandent de respecter l'enfant, c'est-à-dire en premier lieu de respecter son corps. Il est vrai que pendant de longs siècles en Occident, la « température » d'une théorie de l'éducation se prend en utilisant le châtiment corporel pour unité de mesure. Là où on le condamne avec radicalité, une représentation optimiste de l'enfance s'est installée et conteste la peccaminisation, l'animalisation ou l'aliénation de l'enfance.

La Renaissance, bien sûr, est un moment que l'on peut juger important à cet égard. Un basculement s'y produit, d'une domination (non hégémonique) des thèses répressives vers une domination progressive de thèses plus laudatrices vis-à-vis de l'enfance. Erasme, en figure de proue, n'est pas en reste pour mener l'assaut philosophique contre les rigueurs des discours punitifs. Son texte de référence en ce domaine est *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, dans lequel il exprime son aversion pour la flagellation des enfants : « Rien n'est plus nuisible que l'accoutumance aux coups. [...] Leur répétition continuelle fait que le corps s'indure aux coups comme l'esprit se durcit aux paroles. »²

Le premier argument d'Erasme est donc relié à la nocivité de la brutalité en éducation : elle endureit les enfants, elle les ferme sur eux-mêmes, elle les conduit à des habitudes de soumission, ou à l'abrutissement, ou à l'émergence de leur propre violence comme seul mode d'expression. Les coups sont un mauvais médicament, tout au moins un médicament mal administré. C'est pourquoi Erasme mène une vive dénonciation de l'utilisation des sources scripturaires pour autoriser et justifier historiquement les sévices à l'encontre des écoliers. Il s'en prend aux « oracles des Hébreus » évoqués plus haut à propos de la Bible de Jérusalem : « Quoi de plus absurde que de faire courber la nuque d'un enfant et de labourer les côtes d'un bébé ? Ne croirais-tu pas que c'est un taureau que l'on forme à l'usage de la charrue ou un âne à celui du bât, mais non un homme à la pratique de la vertu ? »³ L'enfant d'Erasme n'est pas un animal, c'est bel et bien un être de raison, un *sujet* que l'on doit éduquer par le sentiment et la réflexion, en faisant appel à sa nature raisonnable grâce à la « franche exhortation ». C'est la douleur du sentiment de honte et l'attrait du sentiment de réussite et de gloire qui doivent contraindre l'enfant, pas la violence des coups qu'il reçoit.

¹ voir Erick Prairat : *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs* ; Paris, L'Harmattan, 1997

² *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis* ; 507, e ; traduction de Jean-Claude Margohn

³ *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis* ; 507, e ; traduction de Jean-Claude Margohn

Erasme bascule ici d'une éducation par imposition à une éducation par appropriation, d'un paradigme éducatif de « forçage » à un paradigme éducatif d'autonomisation. Il ironise d'ailleurs sur la brutalité des maîtres, indigne des Chrétiens, puisque ces derniers sont bien les « disciples du très doux Jésus »... Comment cette image de douceur pourrait-elle être compatible avec la férocité des tortionnaires scolaires ? Il procède dans un même ordre d'idées à un autre changement de modèle éducatif, puisqu'il refuse la structure même des méthodes des « bailleurs de coups » ; là où ces derniers commencent par frapper avant de façonner l'esprit, il propose au contraire de commencer par former l'esprit, d'inciter l'enfant à aimer les études et à respecter son maître.

Toutefois, on ne saurait forcer le trait et lire Erasme avec des yeux et des catégories du XX^e siècle ou du tout début du XXI^e siècle : si dans l'enseignement en France les châtiments corporels sont illégaux depuis quelques décennies, il n'en était pas de même à l'époque d'Erasme. Lui-même avoue que le recours aux verges peut être la dernière solution envisageable, en cas d'échec des méthodes plus douces. Il préconise alors un châtiment « à la fois libéral et décent », entre autres en refusant que l'enfant battu soit dénudé au préalable et flagellé en public.

Reconnaissons-lui toutefois le mérite d'avoir commencé à dépasser le simple argument pragmatique sur l'inefficacité de la violence en éducation, pour proposer des considérations annonçant déjà le respect de la dignité de *l'enfant-sujet* : ainsi, il s'indigne de constater que les fils de personnes ordinaires peuvent être traités comme « moins hommes » que les fils de rois, ce qui autorise à battre les premiers mais qui interdit de toucher les seconds. « Pour chacun de nous, notre propre fils ne doit-il pas être aussi cher que s'il était issu d'un roi ? » interroge le sage Erasme.

Le son de cloche est pour l'essentiel similaire chez Montaigne : refus de la violence, mais prise en compte des nécessités de la contrainte en éducation. La notion de « sévère douceur », empruntée à Plutarque, est la réponse synthétique montaignienne au paradoxe de la *contrainte libératrice*. « Cette institution se doit conduire par une sévère douceur, non comme il se fait. »¹

Dans bien des pages des *Essais*, on trouve l'influence de Plutarque, un des auteurs fétiches de Montaigne. L'auteur antique a en effet nettement fait le choix de la douceur et de l'affection en éducation : « On doit amener les enfants à adopter une bonne conduite en les conseillant et en leur parlant et non, par Zeus, en les frappant et en les maltraitant, car cette dernière méthode semble convenir à des esclaves plutôt qu'à des hommes libres : on y devient comme hébété et horrifié devant les tâches. »² Bien évidemment, pour Plutarque il s'agit de respecter les enfants libres, non les petits esclaves ; ces derniers peuvent bien être battus, mais non pas maltraités ; on appréciera la nuance.

Cela dit, Montaigne n'est pas un pédagogue ; de plus sa représentation générale de l'enfance est plutôt dépréciatrice, comme nous l'avons rappelé plus haut. On veillera donc à ne pas le ranger trop vite dans la catégorie des précurseurs des pédagogies puérocentrées.

Toutefois, il est net que sa conception éducative a des traits qui rompent nettement avec le pessimisme augustinien et avec la brutalité qui en a trop souvent découlé ; « J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre. » commence par affirmer le maire de Bordeaux, pour mettre d'emblée l'éducation sur la voie d'une mise en relation non-violente de l'éduqué et de l'éducateur. C'est plutôt à la raison de l'enfant qu'il s'agit de faire appel, car dans le domaine de l'instruction « ce qui ne se peut faire par la raison, et par prudence et adresse, ne se fait jamais par la force. » La condamnation des châtiments corporels est donc franche ; les verges et autres instruments de correction n'ont d'autre

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXVI *De l'institution des enfants*, PUF 1992 p. 165

² Plutarque : *De l'éducation des enfants* ; § 12

effet que « de rendre les âmes plus laches ou plus malicieusement opiniâtres. »¹ Ce discours n'a rien d'original pour nous ; il l'était un peu plus à l'époque de Montaigne, sans être pour autant complètement isolé ou radicalement novateur.

Montaigne manifeste en tous cas une vive préoccupation à l'égard des conséquences désastreuses des coups et des sévices prétendument éducatifs ; il défend ainsi les intérêts de la « jeunesse captive » : « On la rend desbauchée, l'en punissant avant qu'elle le soit. » Une éducation par la violence tourne le dos aux buts de l'éducation et obtient souvent l'inverse de l'effet escompté. De ce fait, Montaigne n'a pas de mots assez forts pour dénoncer l'usage par les maîtres d'une « police » trop brutale dans les collèges d'alors : « Arrivez-y sur le point de leur office : vous n'oyez que cris et d'enfans suppliciez, et de maîtres enyvrez en leur cholere. Quelle maniere pour esveiller l'appetit envers leur leçon, à ces tendres ames et craintives, de les y guider d'une troigne effroyable, les mains armées de fouets ? »²

Et Montaigne de citer son enfance, exempte de châtimens corporels, et l'éducation que reçut sa fille Léonor, pour laquelle des « paroles bien douces » suffirent, sans qu'il fût nécessaire de recourir aux verges.³ Où l'on découvre une fois de plus que le sage Périgourdin a bien une double représentation de l'enfance : parfois très péjorative et proche de l'animalisation, parfois plus tendre et attentionnée. Par exemple, alors même qu'il dédaigne par ailleurs le commerce avec les enfants, il incite à la familiarité entre les enfants et leur père. « C'est aussi injustice et folie de priver les enfans qui sont en aage de la familiarité des peres, et vouloir maintenir en leur endroict une morgue austere et desdaigneuse, esperant par là les tenir en crainte et obeissance. [...] Quand je pourroy me faire craindre, j'aimeroiy encore mieux me faire aymer. »⁴ Ce credo en faveur de la place du père et de l'affection paternelle dans l'éducation montre bien que la position de Montaigne a ses ambiguïtés et ses contradictions. Si l'homme Montaigne n'a aucun goût pour le commerce des tout-petits, le philosophe Montaigne le recommande...

Saint Augustin lui-même, dont on connaît par ailleurs la vision péjorative de l'enfance, exprime également un rejet des méthodes trop violentes en éducation ; énormément battu par ses maîtres et ses « mentors », il dénonce l'absurdité d'études dont l'élève ignore l'intérêt et dont les contenus sont systématiquement assénés par les adultes, comme on assène des coups sur les échinés des écoliers. A quoi servent les lettres ? se demandait l'enfant Augustin. « Je l'ignorais et néanmoins, si je traînais à apprendre, on me battait. » Et il explique comment il priaît le Seigneur pour ne plus être battu, alors que « les grandes personnes, jusqu'à mes parents mêmes [...] se riaient de mes meurtrissures. » Les tortures endurées, l'utilisation des « chevalets, ongles de fer et autres appareils du même genre » ont marqué le futur évêque d'Hippone, mais pas au point de provoquer chez lui une réhabilitation de l'enfance et une affirmation de ses droits. D'ailleurs, ne nous trompons pas d'époque : pour Saint Augustin, il demeure probablement nécessaire de battre l'enfant pour le purger de sa tendance originelle au péché, en vertu d'une représentation médicale du châtimement-expiation qui expurge le vice du cœur de l'individu ; il se contente de nous indiquer qu'il faut éviter l'excès de brutalité, la cruauté inutile, l'injustice dans le châtimement. Notons également qu'il fait de timides incursions en direction d'une possible reconnaissance de l'enfant, incursions que sa conception globale de l'humain ne lui permet pas de poursuivre ; il évoque en effet l'injustice qui consiste à

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre II, chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans* ; PUF 1992 p. 389

² Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXVI *De l'institution des enfans* ; PUF 1992 p. 165-166

³ Montaigne : *Les Essais* ; livre II, chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans* ; PUF 1992 p. 389

⁴ Montaigne : *Les Essais* ; livre II, chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans* ; PUF 1992 p. 393

traiter le peuple enfantin en oubliant et sa nature profonde et les propres défauts des adultes : « Nous aimions à jouer et les gens nous châtiaient qui, au vrai, faisaient comme nous. Mais chez les grandes personnes les occupations frivoles s'appellent des affaires, tandis que les enfants, quoique ce leur soit pareillement affaires, les grandes personnes les punissent. »¹

On le voit : rien n'est simple, pas même la condamnation de l'enfance par Augustin; *rien n'est simple* – on n'en finira jamais de le répéter contre notre tendance à simplifier la réalité ; en dépit de son inébranlable postulat sur l'essence pécheresse c'est l'humain, Augustin se souvient des quelques misères de son enfance scolaire, des coups reçus, de l'absurdité des châtements, et en vient presque à reconnaître l'enfance en tant que telle. Il n'est donc pas cet ennemi intégral de l'enfance que laissent entrevoir certaines de ses thèses. Par contre il ne prise guère ces adultes, ces parents qui ont souri « des tortures que nos maîtres infligeaient à notre enfance ».

Aujourd'hui, en Occident, la question de la punition et de la violence faite aux enfants est juridiquement tranchée : elle est passible de poursuites car illégale et illégitime. Ce en quoi on reconnaîtra que la représentation contemporaine de l'enfant comme un *sujet* porteur d'une dignité imprescriptible n'est pas totalement mensongère. Le respect dû à la personne de l'enfant, sur ce plan-là, a incontestablement progressé. Le conseil de Freinet il y a quelques décennies est devenu, sinon une réalité sans contrastes, du moins un principe officialisé : « On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'École. »² « Le droit de l'enfant au respect » est devenu un élément idéologique incontestable, sans être pour autant un objectif pleinement atteint.³ N'oublions toutefois pas que la modernité n'a pas inventé ce respect de l'enfant ; elle n'a fait qu'amplifier en fonction de l'état des relations sociales contemporaines une tendance présente en Occident depuis fort longtemps, mais en partie tue sous la pression d'autres organisations socio-culturelles – dont la chrétienté a longtemps été la charpente.

b) Le second critère retenu pour définir la subjectivation de l'enfance est la prise en compte de son individualité. Sur ce plan également, il est possible de relever les insuffisances de l'école ferryste. Construite selon un modèle universel, en vertu d'une normalité imposée avec autorité par l'Etat républicain, elle a historiquement éprouvé des difficultés à penser l'enfant comme porteur d'une personnalité pouvant différer d'une « normale » alignée sur l'âge biologique et sur la culture officielle. Il faut ici rappeler que les impératifs socio-économiques évoqués plus haut n'ont pas été les seuls à présider à la scolarisation de masse à la fin du XIX^e siècle : l'École en France a toujours été une affaire d'Etat, même à des époques où elle n'avait pas grand chose de commun avec l'école publique telle que nous la connaissons aujourd'hui. Dans cette optique, la mission politique confiée à l'École par les Républicains était nette : il fallait asseoir le régime républicain en combattant les particularismes familiaux, religieux, régionaux, pour uniformiser la culture nationale et faire advenir des citoyens soumis au même système idéologique et porteurs des mêmes références. « L'École de Jules Ferry a été un instrument politique au service de la construction de la nation. [...] A l'image de la société politique elle-même, l'École forme elle aussi un espace fictif, dans lequel les élèves sont traités de manière égale. [...] L'ordre de l'École, comme celui de la citoyenneté, se veut

¹ Saint Augustin : *Confessions* ; livre I, 14, 15 et 16 ; ou livre I, 9 et 10, selon le découpage retenu ; traduction Louis de Mondadon

² Célestin Freinet : *Pour l'école du peuple* , *Les Invariants pédagogiques* ; Maspéro 1969

³ Voir Janusz Korczak : *Le droit de l'enfant au respect* ; Unesco 1979

impersonnel et formel. » constate Dominique Schnapper.¹ Cette école de l'assimilation culturelle et de l'homogénéisation des savoirs, en menant une guerre quotidienne contre toute anormalité culturelle, a combattu la pluaralité linguistique et culturelle. Il est bien évident qu'elle n'a par conséquent accordé que peu d'intérêt à la question de l'individualité de l'enfant. La construction de la Nation et l'affermissement des grands universaux (la Patrie, le Devoir, etc...) l'emportaient sans peine sur des considérations plus subjectivantes.

De la conception de cette école républicaine émerge ainsi une tradition scolaire dans laquelle tout s'aligne sur une universalité non négociable, car pensée par un Pouvoir central jaloux de ses prérogatives : dès l'origine les locaux scolaires sont conçus sur un modèle architectural imposant au moindre village de France une configuration spatiale normalisée ; l'organisation du temps est également planifiée sans prise en compte des particularités des enfants. Nous en avons hérité une organisation du temps scolaire particulièrement indifférente à l'égard des rythmes biologiques des enfants et une tendance lourde à uniformiser les temps pédagogiques, tendance illustrée à merveille par cette anecdote – plus ou moins exacte – de Jules Ferry en visite dans une école : regardant sa montre, il se réjouit qu'à cette heure-là, dans toutes les écoles publiques de France, les enfants fassent une dictée... Songeons également à la décision de former les instituteurs dans des Ecoles « Normales », dans des écoles où la *normalité* morale, politique, éducative, pédagogique devait régner sans partage.

Il s'ensuit que cette école du contrôle social et de la normalisation culturelle a traditionnellement éprouvé des difficultés à s'ouvrir à l'individualité enfantine, donc à accepter l'enfant comme un *sujet* au sens plein du terme. Le Moi enfantin de l'école républicaine a été pensé sur le modèle cartésien du sujet universel de la connaissance rationnelle ou sur le modèle positiviste de la conscience rationnelle neutralisant ses affects, pas sur le modèle plus individualisant de l'exception nietzschéenne ou de l'Ego romantique, surtout pas en tous cas sur le modèle actuel de la *personne-différence*. L'on voit que la reconnaissance de l'individualité de l'élève est le fruit d'une évolution lente et chaotique, évolution dans laquelle la société a souvent précédé l'Ecole.

La conception scolaire proposée par Durkheim – nous y reviendrons plus bas – est la compagne conceptuelle de cette école homogène. Pour le sociologue, il ne s'agit pas de proposer une éducation centrée sur l'enfant, sur le développement de sa personnalité et l'exacerbation de sa différence. L'éducation et l'enseignement sont des tâches éminemment sociales, pas des services rendus à la fantaisie individuelle. Positiviste, comme Jules Ferry, Durkheim est plus attaché aux faits sociaux et à la construction des données collectives de l'existence qu'aux « spéculations » sur la psychologie différentielle : « L'éducation en usage dans une société déterminée et considérée à un moment donné de son évolution, est un ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes qui constituent des faits parfaitement définis et qui ont la même réalité que les autres faits sociaux. Ce sont de véritables institutions sociales. [...] Il est vain de croire que nous élevons nos enfants comme nous le voulons. »² Du coup l'Ecole à la Durkheim est une *institution*, c'est-à-dire une réalité sociale stable qui s'impose aux individus. Le rôle de l'Etat en matière d'éducation est jugé majeur et, à la limite, hégémonique : « L'Etat ne peut se désintéresser de l'éducation. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être soumis à son action. » Nul groupe social, nulle volonté

¹ Dominique Schnapper : *La communauté des citoyens* ; chapitre IV *L'institution de la singularité nationale* , Gallimard 1994

² Emile Durkheim : *Education et sociologie* , chapitre II *Nature et méthode de la pédagogie* ; 1922

particulière ne peut s'arroger « le droit de donner en toute liberté une éducation antisociale ». L'État est la seule instance autorisée à décider de l'éducation adéquate à la distribution nécessaire des rôles sociaux et à la division du travail, ce afin d'éviter que la Nation ne se dissolve en « une multitude incohérente de petites âmes fragmentaires ». ¹ La fonction unificatrice de l'École, ainsi mise en avant et confiée à l'État, ne prévoit donc guère l'épanouissement personnel de *l'enfant-sujet*, au sens où cet épanouissement reviendrait à cultiver une différence ou un ensemble de particularités. Relégués impitoyablement dans la sphère privée, ces éléments n'ont pas droit de cité dans l'École étatique à son origine. Ce républicanisme très ferme commande aux usagers de l'École de s'assujettir à l'institution, sans pouvoir exprimer une quelconque originalité.

L'histoire de l'École française est par conséquent traversée par cet autre mouvement majeur, qui voit le statut de l'élève et de l'institution se modifier ; progressivement, l'institution scolaire a perdu de son pouvoir d'imposition sur les élèves et leurs familles. Plus de cent ans après sa création, elle est aujourd'hui contestée, suspectée, accusée de bien des maux alors même qu'elle s'avère indispensable pour chacun ; du coup elle fonctionne davantage comme un *service* que comme une *institution* ; les usagers – élèves et familles – n'acceptent plus aussi facilement l'assujettissement exigé par la discipline scolaire. Une mentalité de clients, de consommateurs se développe avec le recul de l'autorité des grandes institutions nationales. Robert Ballion a conceptualisé cette nouvelle attitude sous l'appellation de « consumérisme scolaire » : dans maintes occasions, élèves et familles *consomment* le service rendu par l'École, en exacerbant la revendication de leurs droits tout en contournant leurs obligations, en pratiquant des stratégies individualistes indifférentes aux fonctions générales de l'institution scolaire ²

In fine, cette évolution va évidemment dans le sens d'une reconnaissance de l'individualité de *l'enfant-sujet*, mais cette reconnaissance se fait sur un mode égoïste ou narcissique, en opposant de manière excessive les fins nationales de l'institution scolaire et les fins individuelles. « *Placé au centre du système scolaire* », l'élève est bien perçu comme un *sujet*, autour duquel l'institution doit s'affairer pour aider au développement de sa personnalité et à éclosion de son projet de formation initiale. Victime d'une interprétation très individualiste de son nouveau principe éducatif, l'École est ainsi la cible de demandes répétées et contradictoires émanant de familles et d'élèves auxquels on ne reprochera toutefois pas de pratiquer des stratégies individualistes, tant est grande la menace du sous-emploi ou du non-emploi. Mais ces stratégies visent à soumettre l'École au feu roulant des demandes de chacun, au risque de perdre de vue sa fonction nationale unificatrice que les Républicains historiques et Durkheim avaient peut-être pour leur part exagérée. Ainsi, la post-modernité occidentale propose souvent à l'individu une reconnaissance qui se construit paradoxalement contre les institutions et les obligations sociales sans lesquelles l'individualité ne pourrait pourtant pas se développer.

Bref : l'École risque de passer d'une situation où l'institution écrasait l'individu à une situation où l'institution est fragilisée par l'individu, voire corrompue par l'individualisme. De plus, les nouvelles revendications en faveur de *l'enfant-sujet* se heurtent à une tradition scolaire dont on a pu montrer plus haut la nature autoritariste. Dans les débats actuels sur l'éducation, on retrouve ainsi deux gammes de positions, déclinées comme il se doit avec une infinité de nuances :

¹ Emile Durkheim : *Éducation et sociologie* ; chapitre I *L'éducation, sa nature et son rôle* ; 1922

² Robert Ballion : *Les consommateurs d'école* ; Paris, Stock, 1982

- les « Démocrates », représentés entre autres par des auteurs comme François Dubet ou Luc Ferry, préconisent la poursuite de la démocratisation de l'institution scolaire, l'accentuation de l'octroi de droits aux élèves, l'ouverture de l'Ecole aux différences culturelles et religieuses dans une conception plus ouverte de la laïcité, l'assouplissement de l'imposition faite aux usagers. Ils utilisent alors une perception très individualisée de *l'enfant-sujet* et de l'adolescent. L'élève est accueilli dans l'intégralité de sa personne, porteur de sa différence et de sa culture, maître de l'expression de ses demandes, autour desquelles l'Ecole doit bâtir ses propositions pédagogiques. *Il est enfant-personne avant que d'être élève.*
- les « Républicains », représentés entre autres par des personnalités comme Jean-Pierre Chevènement et Guy Coq, veulent s'en tenir à l'essence de l'institution scolaire, à son caractère national et à son pouvoir d'imposition sur les individus. Leur conception de la laïcité est plutôt fermée, en ce sens qu'ils rechignent à accepter l'expression à l'Ecole de particularités relevant de la sphère privée. L'individualisation de l'enfant est donc très tempérée, au moins dans le cadre public. Il est là pour respecter la discipline et l'autorité de l'institution, pour apprendre et travailler, pour acquérir la culture commune et les valeurs nationales. *Il est élève avant que d'être enfant.*

L'on voit que la reconnaissance de l'individualité du *sujet-élève* ne va pas sans frictions ni contradictions au sein de l'Ecole. Dans les débats autour de l'évolution de l'Ecole, chaque position intègre un choix par rapport au statut de l'enfant et par rapport à la représentation à travers laquelle il est perçu. Il en est ainsi, par exemple, dans les controverses autour de la violence en milieu scolaire et de la délinquance juvénile en général :

- une représentation péjorative de l'enfance et de la jeunesse a tendance à exiger des mesures plutôt répressives (exclusions, pénalisation des transgressions, couvre-feu pour les mineurs, rétablissement des *maisons de redressement*, etc...).
- une représentation plus axée sur *l'enfant-sujet* propose au contraire d'insister sur le travail éducatif, sur la responsabilisation des plus jeunes, sur l'émergence précoce de comportements citoyens, sur l'amélioration des conditions de vie juvéniles et sur l'appropriation des établissements scolaires et des quartiers par les jeunes générations.

Même opposition de styles sur le plan strictement pédagogique : la volonté d'améliorer l'enseignement grâce à son individualisation et à la pratique de pédagogies différenciées se heurte à la résistance traditionnelle de ceux pour qui l'élève doit d'abord s'adapter au savoir qui lui est dispensé selon des méthodes frontales indifférenciées. Cette résistance est bien souvent hypocrite : bien que l'enseignant moyen se déclare convaincu de l'intérêt pour l'enfant de l'individualisation de la pédagogie qui lui est appliquée, il évoque pour esquiver le risque d'essayer cette démarche des motifs certes réels, mais souvent utilisés comme des excuses ou des manifestations de la « mauvaise foi » définie par Sartre : « *manque de moyens matériels, de temps, de formation* »...

Il est certes vrai que reconnaître l'enfant comme un *sujet* individualisé et lui proposer un plan de travail adapté à sa situation originale, à son rythme, à ses acquis, à son profil pédagogique propre, est bien plus inconfortable que proposer à tous les élèves d'une classe le même plan de travail, le même rythme de progression, les mêmes exercices. Sans aller jusqu'à voir le groupe-classe éclater en monades indifférentes les unes aux autres, ce qui lèserait les apprentissages sociaux, si importants dans l'éducation de *l'enfant-sujet*, un minimum de bon sens recommande quand même de bâtir les apprentissages à partir du *sujet* individualisé, non à partir d'un programme universel et immuable auquel chacun est sommé de s'adapter. Selon l'expression de Pierre Bourdieu, « l'indifférence aux

différences » transforme en effet les différences individuelles en échec et en réussite. Philippe Perrenoud convertit ce souci pédagogique en un véritable *postulat de la pédagogie différenciée*, affirmant que « toute situation didactique imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. » Dans ces conditions, la nécessité d'un enseignement différencié s'impose pour respecter les caractéristiques de l'enfant-sujet : « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. »¹

Bien sûr, on saisit la nuance entre la différenciation pédagogique et la pure individualisation de l'apprentissage : la première ne s'interdit pas le travail de groupe, au contraire, puisqu'elle utilise les ressources des interactions entre enfants pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Cette réserve n'enlève rien au fait que la pédagogie différenciée se saisit pleinement de la représentation de *l'enfant-sujet* et construit son travail autour des caractéristiques individuelles de celui-ci.

Patiemment mûrie chez de nombreux pédagogues militants depuis la fin du XIX^e siècle (parmi lesquels on peut évoquer les noms de Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière, Cousinet, ou Freinet), la glorification de l'individualité enfantine a sans doute atteint son apogée dans les années 1970, lorsqu'à la suite de la poussée libertaire de mai 68 la notion d'*expression* est devenue centrale dans les *Instructions Officielles* pour l'Ecole Maternelle, par exemple. L'Ecole avait alors pour charge de permettre l'expression de *l'enfant-sujet* et son libre épanouissement ; depuis, les directives ont été recentrées sur la notion d'*apprentissage* : la première mission de l'Ecole est aujourd'hui de susciter des apprentissages cognitifs et sociaux. On peut ici se poser la question de la valeur comparée de ces différentes approches du travail pédagogique : si l'exacerbation de la notion d'*expression du sujet* a traduit une nette volonté de rompre avec des pratiques scolaires peu respectueuses de l'individualité enfantine, elle court toutefois le risque de n'être qu'un épiphénomène de l'individualisme. De surcroît elle manque sérieusement d'efficience dans les apprentissages, car elle suppose l'existence chez l'enfant d'un réservoir inépuisable d'expression spontanée, en oubliant que l'expression doit être nourrie, structurée et insérée dans un réseau de communication entre pairs, sinon elle s'épuise très rapidement et ne fait que répéter les mêmes banalités dont le *sujet* est en fin de compte prisonnier. Penser le *sujet* isolément, comme un foyer autarcique de créativité, c'est méconnaître la quatrième de ses caractéristiques essentielles : sa nature relationnelle. Mettre le *sujet* en relation avec les autres, avec un savoir et des produits culturels est une tâche pédagogique ; le laisser dans l'isolement de son expression spontanée narcissique, c'est l'enfermer dans une fausse relation à lui-même, dans un ressassement qui ne fait qu'entraver sa véritable subjectivation. Où l'on voit l'importance d'une analyse lucide des différentes variantes de la représentation de *l'enfant-sujet*.

Au-delà de cette importante variabilité, les théories pédagogiques et éducatives actuelles se retrouvent quand même autour de leur souci proclamé de préserver l'individualité de chaque enfant. Elles puisent souvent leurs principes dans l'œuvre d'un pédagogue qui fut pourtant en son temps très décrié par la hiérarchie scolaire – comme tous ceux qui ont le tort d'avoir raison trop tôt : Célestin Freinet. Dans la rédaction de ses « Invariants pédagogiques », l'instituteur provençal n'a de cesse de préconiser une attitude aimante vis-à-vis de l'individualité enfantine, grâce aux postulats suivants :

¹ Philippe Perrenoud : *La pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec*, Introduction, ESF 1995

- Invariant n° 1 : « L'enfant est de la même nature que l'adulte. »
- Invariant n° 2 : « Etre plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres. »
- Invariant n° 5 : « Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur. »
- Invariant n° 16 : « L'enfant n'aime pas écouter une leçon *ex cathedra*. »
- Invariant n° 21 : « L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative. »
- Invariant n° 26 : « La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave. »¹

Dans ce florilège, plusieurs évolutions touchant *l'enfant scolarisé* peuvent être lues en filigrane : suppression des estrades dans les classes, renoncement à la militarisation républicaine de l'enfance (fin des uniformes scolaires et disparition progressive du contrôle des corps enfantins par alignements et postures imposées), recul de la pédagogie frontale transmissive, individualisation de la pédagogie. Notons bien que Freinet, fidèle en cela à ses options politiques collectivistes, ne se représente pas du tout l'individu comme peut se le figurer l'individualisme actuel ; pour lui l'individu est une partie d'un tout solidaire, d'un groupe animé sur un mode coopératif, d'une microsociété de communication et d'échanges solidaires. Disons que Freinet insiste sur le caractère relationnel de *l'enfant-sujet* alors que l'individualisme valorise plutôt l'aspect unique d'un Moi isolé et glorifié. Sur ce point encore, des différences d'appréciation se manifestent au sein de la famille des représentations de *l'enfant-sujet*.

Poursuivre le relevé des occurrences de l'individualisation de l'enfant n'aurait pas de fin ; il est par contre judicieux de se demander si cette reconnaissance de l'individualité enfantine est effective dans le système scolaire et dans les sociétés occidentales. Sans entrer dans les détails, on dira que le bilan est très mitigé :

- la tradition scolaire française éprouve des difficultés à se débarrasser de pesanteurs pédagogiques inscrites dans les représentations que chacun se fait de l'Ecole et du travail scolaire. Le mythe de l'Ecole publique de grand-papa, avec ses images de classes sagement alignées répétant en chœur des leçons délivrées magistralement, a la vie dure et demeure prégnant au cœur des pratiques des enseignants. Dans *le triangle pédagogique* ou *didactique*, dont les trois sommets sont le maître, l'enfant et le savoir, c'est fréquemment sur le pôle représenté par le maître que sont centrées les méthodes utilisées ; ces méthodes *magistrales* ou *dogmatiques* postulent une isomorphie bien hypothétique entre ce que le maître enseigne et ce que l'enfant apprend, supposent « une stricte correspondance entre ce que fait le professeur et ce que fait l'élève ». De fait, elles engendrent fréquemment passivité et dépendance et instruisent des processus didactiques dans lesquels l'élève est anonyme.²
- L'organisation temporelle de l'Ecole démontre à elle seule que l'institution est dans l'incapacité de réellement s'adapter à *l'enfant-sujet*. L'examen de la question des rythmes scolaires et de l'aménagement du temps scolaire est en effet accablant : tout se

¹ Célestin Freinet : *Pour l'école du peuple ; Les Invariants pédagogiques* ; Maspéro 1969

² voir Patrice Pelpel : *Se former pour enseigner ; Il Choisir et utiliser une méthode pédagogique* ; Bordas 1986

passé comme si l'institution organisait le temps qu'elle contrôle dans le seul but d'entraver l'apprentissage heureux. Bien que la *loi d'orientation sur l'éducation* de 1989 reconnaisse que « l'organisation et la gestion du temps scolaire comportent des insuffisances persistantes »¹, les modifications nécessaires sont toujours reportées au lendemain. La journée de travail de l'écolier français est la plus lourde d'Europe : au Cours Préparatoire – second cours du cycle II – il subit 280 minutes de travail effectif contre 160 pour la Suède et 175 pour le Danemark, la Norvège et l'Allemagne, par exemple. La réduction de la journée scolaire, que l'on pourrait obtenir en réduisant le temps des vacances afin de mieux respecter les rythmes biologiques des jeunes enfants, est toutefois refusée : les intérêts objectifs de l'enfant s'effacent devant des raisons évaluées à l'aune des préoccupations des adultes (pressions économiques des professionnels du tourisme, logiques économiques des familles, goût des adultes pour les longs week-ends, passage à une civilisation des loisirs - dont tous les enfants ne peuvent d'ailleurs pas profiter). Changer la quantité de travail et améliorer la qualité du temps passé à l'École, respecter les temps de sommeil et de jeux libres des enfants, n'est-ce pourtant pas essentiel si l'on prétend reconnaître en l'enfant un *sujet* ?²

- Le rôle essentiel des diplômes scolaires dans la réalisation professionnelle future des jeunes instaure dans les établissements une pression scolaire auprès de laquelle l'ordre disciplinaire de la Troisième République, qui avait au moins le mérite de la franchise, apparaît sous certains aspects comme moins stressant. Sommé de décider précocement de son projet d'études, acculé à la réussite, chargé très tôt de la pression des résultats, l'élève a-t-il toujours le temps d'être lui-même et de vivre sa propre vie ? *L'enfance scolarisée*, dont on dit par ailleurs qu'elle est pourvue de toutes les caractéristiques du *sujet*, n'est-elle pas en fait l'*objet* d'une pression sociale déstabilisant ses comportements et ôtant tout sens véritable aux études et à l'expérience scolaire ? En étant très critique, on dira que l'élève est placé au centre du système scolaire *comme au centre d'une cible*... Perrenoud le constate amèrement : « La scolarité est une longue marche. [...] Pour survivre dans l'école, [...] il faut devenir dissident ou dissimulateur, sauvegarder les apparences pour avoir la paix, en sachant que « la vie est ailleurs », dans les interstices, dans les moments où on échappe au regard, au contrôle, à l'ordre scolaire. »³ Les comportements consuméristes évoqués plus haut relèvent donc d'une attitude de *coping* (du verbe anglais *to cope* = *ajuster, adapter, faire face*) par laquelle les enfants, a fortiori les adolescents, tentent de s'adapter tant bien que mal à la situation étouffante qui leur est faite, à la réalité de la compétition scolaire et de la marchandisation des savoirs.⁴
- Plus généralement, on ne se méfiera jamais assez des représentations fabriquées au sein de la « société du spectacle » dénoncée par Guy Debord : « Tout ce qui était directement vécu s'est éloigné dans une représentation », nous dit-il, ce qui facilite à l'évidence la falsification de la réalité, l'inversion des rapports réels entre les choses, le règne du virtuel, de l'idéologique, de l'apparence des discours et des images. « Le spectacle est l'affirmation de l'apparence et l'affirmation de toute vie humaine, c'est-à-dire sociale, comme simple apparence. [...] Il ne dit rien de plus que « ce

¹ Ministère de l'Éducation Nationale - *Loi d'orientation sur l'éducation* ; rapport annexé ; loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

² On lira sur ce sujet les travaux d'Hubert Montagner ou de François Testu, entre autres

³ Philippe Perrenoud : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF 1994 p. 15-16

⁴ voir l'article de Florence Sordes-Ader, Sylvie Esparbes-Pistre et Pierre Tap, *Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence* ; revue *Spirale* n° 20 de 1997

qui apparaît est bon, ce qui est bon apparaît ». L'attitude qu'il exige par principe est cette acceptation passive qu'il a déjà en fait obtenue par sa manière d'apparaître sans réplique, par son monopole de l'apparence. »¹ Il faut alors résister à cette aliénation du spectateur dans la contemplation d'un monde inversé et, pour ce qui nous intéresse ici, poser la question suivante : le domaine scolaire, pédagogique, éducatif gravitant autour de la représentation virtuelle de *l'enfant-sujet* n'est-il pas, dans cette optique, qu'un élément trompeur au sein du grand spectacle social affirmant une chose pour mieux pratiquer son contraire ? La marchandisation des rapports sociaux n'atteint-elle pas un tel paroxysme, dans la phase post-industrielle des sociétés occidentales, que l'individu, enfant ou adulte, n'a du *sujet* que la mince étoffe cachant la réalité de son objectivation ? Dans les faits, l'enfant contemporain n'est-il pas plutôt un *objet* publicitaire, une cible de campagnes marchandes, un individu dévoré par la compétition scolaire ? A cet égard, que vaut vraiment sa reconnaissance officielle comme un *sujet* ? En étant pessimistes, il est possible de suivre ici les analyses de Debord pour replacer tout le discours sur *l'enfant-sujet* dans le cadre global d'une aliénation spectaculaire dont l'Histoire n'avait jusqu'à présent donné aucun exemple, et dont le spectacle médiatique et publicitaire n'est que l'un des aspects... Le *sujet enfant* existe-t-il en tant que tel sous la marque mondiale de vêtements à laquelle il doit s'identifier, dans l'espace aseptisé où il doit consommer les produits multinationaux imposés par une économie entièrement marchandisée, dans l'univers télévisuel ou numérique mondialisé ? L'image du *réseau* international - *the international network* des nouvelles technologies de communication - et de l'omniprésente *toile* enserrant individus, peuples et cultures est-elle si outrancière ? Nous en resterons là sur ce terrain, perplexes et soupçonneux, mais misant toujours sur la conscience philosophique et sur les ressources du *sujet* humain pour faire mentir ce tableau fort inquiétant et peut-être exagérément critique. Mais quand même : « C'est la vie concrète de tous qui s'est dégradée en univers spéculatif » ajoute Guy Debord...

2

Retenons que l'individualité de *l'enfant-sujet* a vu sa reconnaissance officielle progresser au fil des avancées de la démocratie et des évolutions de la société vers l'individualisme. De plus, la réalité scolaire, quoique contrastée et bien discutable, tente d'insérer dans ses pratiques des conceptions plus individualisées de la pédagogie. Il reste toutefois du chemin à parcourir pour répondre de façon équilibrée - sans défaut ni excès - à la revendication constante des jeunes pour le respect de la part des adultes et pour l'obtention de droits réels.

c) Examinons maintenant la troisième caractéristique du *sujet* : la liberté. Nous ne reprendrons pas ici la critique des défauts de la République éducatrice, qui à la suite de Jules Ferry a pratiqué à ses débuts une socialisation autoritaire et impositive fort rétive à l'adoption de la représentation de *l'enfant-sujet*. Le lecteur doit déjà avoir saisi l'essentiel de cette critique. Par contre, pour éclairer la place de la liberté de l'enfant dans la famille pédagogique subjectivante, le plus simple est sans doute de commencer par regarder quelle définition de l'éducation sous-tend ses pratiques et ses discours.

Les travaux de Philippe Meirieu sont ici une intéressante base de recherche, car ce chercheur en pédagogie propose des thèses et des conclusions nourrissant amplement le « grand public » des enseignants - les polémiques se déroulant pour l'essentiel à l'intérieur du cadre pédagogique et conceptuel défini par la représentation de *l'enfant-sujet*. Meirieu

¹ Guy Debord : *La société du spectacle* ; propositions 1, 10 et 12

² Guy Debord : *La société du spectacle* ; proposition 19

définit l'éducation grâce à un élément prépondérant : sa finalité, autrement dit le but qu'elle cherche à atteindre, le modèle d'humanité qu'elle veut faire advenir. Cette finalité, c'est *le sujet humain*. L'éducation, dans cette acception, vise « l'émergence d'un *Sujet*, c'est-à-dire la constitution d'une *Liberté* », ce en quoi pour Meirieu elle est inséparable d'une éthique par laquelle l'éducateur s'interroge sur ses actes dès lors que ceux-ci concernent un éduqué sur le chemin de sa Liberté. Conséquence : seul mérite le titre de pédagogue « un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire. »¹

C'est donc parce que l'enfant est un *sujet* en devenir – mais déjà *sujet* de droit dès que la vie l'anime – que l'éducation, pour atteindre sa propre essence, doit éviter de n'être qu'un dressage ou un processus normalisant d'intégration sociale. Elle doit au contraire permettre à l'éduqué d'acquérir les clés de son autonomie, les moyens de dessiner son existence comme il l'entend, de se positionner en fonction de sa personnalité et non en vertu des seuls impératifs proférés par le corps social. La relation éducative, si elle est nécessaire, est donc également provisoire et vouée à son dépassement par l'éduqué, qui doit devenir apte à voler de ses propres ailes et à démentir les principes de son éducateur, si bon lui semble. « Eduquer, c'est viser à l'émergence de quelqu'un qui nous échappe » confirme Meirieu.²

Sans occulter d'autres secteurs de son activité, l'éducation de *l'enfant-sujet* est ainsi pensée comme une libération de la personne ; elle est *puérocentrique*, centrée sur la personne de l'enfant, dont le plein développement doit être atteint dans ce point culminant qu'est la liberté, pensée comme l'autonomie affective, cognitive, motrice, sociale. Eduquer le *sujet*, c'est l'aider à développer en lui le *sujet épistémique* (l'intelligence, le savoir), le *sujet physique* (le corps), le *sujet affectif* (la sensibilité, la psychologie) et le *sujet social* (la communication, la socialisation).

Or, dans l'examen de cette conception générale de l'éducation, il est fréquent de rencontrer une fausse opposition entre deux finalités de l'éducation, présentées comme antagonistes alors qu'inévitablement elles s'appellent l'une l'autre : une *doxa* éducative affirme en effet qu'existe une contradiction fondamentale entre la visée de socialisation et la visée de personnalisation, autrement dit entre une éducation sociocentrée et une éducation puérocentrée. La première serait liberticide, la seconde serait libératrice. Cette thèse est particulièrement exacerbée dans des modèles magnifiant le *sujet* et sa personnalité, jusqu'à voir en toute action et en toute institution éducatives des carcans brimant le libre développement de l'enfant. Sur ce point, on peut aller jusqu'à formuler la « loi » suivante : plus l'individu est idolâtré, plus l'éducation, dans sa dimension de socialisation, est suspectée d'être un ensemble de procédures de castration ou de normalisation du *sujet*. Cette position peut être observée dans les courants individualistes de l'anarchisme ou – édifiante parenté – dans les discours ultra-libéraux sur le « génie naturel » de *l'enfant-sujet*, que l'étatisme scolaire viendrait briser de son incompréhension.

Il va de soi que cette opposition repose sur une définition erronée du *sujet* humain. Animal politique par condition, l'enfant n'existe que par les autres, ne peut se développer qu'au contact de l'humanité. Opposer la personne et la société, la liberté individuelle et la loi de tous, c'est briser artificiellement le *sujet* en deux ; c'est vouloir démêler ce qui est inséparable ; c'est postuler l'existence d'une mystérieuse et intime « personnalité » transcendant les influences et les apprentissages sociaux. La meilleure façon d'aider

¹ Philippe Meirieu : *Le choix d'éduquer*, ESF 1991, p. 13

² Philippe Meirieu : article *Quelles finalités pour l'éducation et la formation* ? , revue *Sciences Humaines* n° 76 de septembre 1997

L'enfant-sujet à se développer et à faire fructifier sa liberté, c'est justement de le socialiser, de l'extraire de l'ignorance et de l'enfermement en soi ou dans une micro-cellule familiale, pour l'ouvrir aux autres, à la communication, au milieu enrichissant des relations sociales, à une culture appelant la rencontre d'autres cultures. Définir l'éducation par sa finalité d'émergence du *sujet*, ce n'est donc pas l'opposer à la socialisation, bien au contraire. *L'enfant-sujet*, par sa quatrième caractéristique fondamentale, est voué au « vivre-ensemble », comme le disent les programmes de l'École Primaire en France en 1995 : à propos des tout jeunes enfants entrant à l'École Maternelle, « apprendre à vivre ensemble est le premier objectif visé »¹ ; l'asocialité est au contraire un déficit de subjectivation. Seules des thèses très individualistes peuvent encore maintenir dans leurs principes la confusion entre socialisation et dépersonnalisation. Tout ce que l'on peut dire, c'est que dans une autre société, le *sujet* serait autre, évidemment ; mais cette constatation reflète la force du lien entre la personne et la société, non la mainmise normalisatrice du conditionnement social sur les personnes.

Cela dit, tout dépend de la socialisation pratiquée. Si éduquer le *sujet* implique entre autres tâches de le faire entrer dans une société et dans une culture, certaines sociétés et certaines cultures s'y prêtent sans doute mieux que d'autres. Disons que les sociétés démocratiques, en première analyse et en gardant à l'esprit la virulence de la dénonciation debordienne, semblent les plus aptes à se saisir de la représentation de *l'enfant-sujet* car elles se réclament de fondements philosophiques intégrant la dignité de la personne, sa liberté imprescriptible et toute une panoplie de droits inviolables et sacrés. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, à laquelle fait écho la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, adoptée le 20 novembre 1989 par l'ONU, proclame la sacralité de la personne humaine en général et de celle de l'enfant en particulier. Il s'ensuit que l'éducation, pour être en accord avec ces principes, se doit d'inclure au sommet de ses ambitions l'avènement de l'homme libre, du citoyen éclairé, de l'adulte autonome et responsable.

Il n'en est pas de même quand la valeur cardinale de la société n'est pas l'individu ; les systèmes totalitaires, par exemple, pratiquent une socialisation bien moins ouverte car l'individu doit s'y effacer devant le Tout. Le modèle d'humanité qui y est diffusé n'est ni discutable, ni modifiable ; il se range dans une norme utopique nivelant les libertés singulières au profit d'une totalité définie comme une utopie concrétisée. Ainsi, *l'Homme Nouveau* « formaté » sous différentes versions par les totalitarismes du XX^e siècle représente la totalité de l'humanité accomplie, donc la totalité du modèle éducatif visé. L'enfant n'est alors pas *sujet*, mais *objet* d'une éducation sur un mode de conditionnement et d'endoctrinement, d'une intégration forcée aux cadres politiques, moraux, culturels pensés pour lui par une idéologie et une minorité agissante adossée à une majorité mise en ordre par des structures policières. Dans cette option, bien évidemment, la socialisation s'oppose en grande partie à la personnalisation, et cette opposition introduit dans l'éducation une coupure la rendant comme inhumaine : pour être humain, le *sujet* doit nécessairement en passer par la socialisation, mais celle-ci le déshumanise dès lors qu'elle est structurée sous l'emprise d'un modèle totalitaire, brisant la dignité, l'originalité et la liberté du *sujet*. Une telle éducation tend vers le dressage et n'a que faire d'une représentation de l'enfant comme un *sujet*.

Autre cas dans laquelle la socialisation subie par l'enfant ne prévoit guère sa *subjectivation* pleine et entière, au sens occidental contemporain de ce terme : les sociétés entièrement

¹ Ministère de l'Éducation Nationale : *Programmes de l'École Primaire*, CNDP 1995, p. 21, entre autres

gouvernées par la tradition, tournées vers la reproduction d'un passé jugé immuable, sont fréquemment méfiantes à l'égard de l'enfant, qui n'est pas jugée porteuse de nouveauté et d'invention, mais de désordre potentiel. Leur socialisation exclut par conséquent l'originalité et l'avènement d'une liberté capable de modifier le donné social et culturel. L'éducation a pour fonction la répétition d'un modèle, ce qui évidemment ne s'accorde pas avec l'essentiel des caractéristiques de *l'enfant-sujet*. Il serait facile ici de railler l'étroitesse éducative des sociétés dites « traditionnelles » et « primitives » ou des sociétés antiques, au nom d'une éducation démocratique moderne plus respectueuse de l'individualité. Mais ces comparaisons n'ont guère de sens tant les conditions historiques, notamment économique-sociales, commandent une grande partie de la superstructure éducative et culturelle. Elles diffèrent si grandement entre Athènes durant l'époque hellénistique, la clairière amazonienne des Bororo étudiés par Lévi-Strauss et la France de l'an 2000 qu'il serait bien vain de vouloir tout ramener à des normes chrono-centrées et socio-centrées pour juger du sens et de la valeur de ce qui est loin dans l'espace ou dans le passé. Disons simplement que l'éducation démocratique est celle qui est *en théorie* la plus favorable au *sujet*, car elle le socialise en l'introduisant dans un champ de possibles où il pourra tracer son itinéraire personnel, alors que des modèles plus polarisés sur une version « sèche » de l'humanité entravent la subjectivation – au sens occidental contemporain de ce terme, répétons-le. Mais le modèle démocratique lui-même, nous venons de l'évoquer avec Guy Debord, prête le flanc à la critique par son manque de franchise : il propose un leurre idéologique fortement contredit par ses propres excès individualistes et par la réalité des pressions sociales, scolaires, publicitaires, économiques exercées sur l'enfant occidental du début du XXI^e siècle.

Ces réserves formulées, il s'agit par conséquent de rassembler dans l'éducation de *l'enfant-sujet* un volant de socialisation et un volant de personnalisation, car la personne humaine ne saurait être libre hors de la société. Olivier Rebol le dit à sa façon : dans un cadre démocratique, est digne d'être enseigné aux jeunes générations « ce qui unit et ce qui libère ». *Ce qui unit* est « ce qui intègre chaque individu, d'une façon durable, à une communauté aussi large que possible », c'est-à-dire ce qui assure la socialisation. Mais l'éducation proprement dite n'est obtenue que si le second aspect est simultanément mis en œuvre, à savoir la diffusion chez l'éduqué de *ce qui libère* : l'esprit critique, les outils intellectuels de l'émancipation, la maîtrise de son affectivité et de son corps, l'autonomie, la capacité à apprendre par soi-même et pour soi-même. On voit que plus la socialisation visée est vaste et vise l'intégration à un ensemble ouvert – transcendant une simple ethnie, une prétendue « race », une culture régionale, une élite sociale, une nation posée sur un mode chauvin – plus elle rejoint le second vecteur de l'éducation : l'apprentissage de la liberté par un *sujet* harmonieusement développé dans tous les aspects de sa personnalité. Le projet implicite des Lumières – assurer la Liberté en construisant la République universelle – avait déjà entrevu cette consubstantialité entre l'universalisation politique des principes démocratiques et la libération des individus ; l'éducation joue alors le rôle d'interface entre ces deux aspects, puisqu'en formant des démocrates elle fortifie la société démocratique, mariant harmonieusement sa fonction de socialisation et sa fonction de personnalisation du *sujet*.

Il s'ensuit toutefois qu'une éducation centrée sur *l'enfant-sujet* vit perpétuellement une tension entre *unir* et *libérer*. Rebol remarque ainsi que ces deux critères de définition de l'éducation démocratique peuvent s'avérer antagonistes, car si « le premier incite à une pédagogie de l'intégration [...] le second privilégie au contraire l'originalité individuelle et l'esprit critique, au risque de faire des individualistes et des inadaptés.

Bref, peut-on être unis tout en étant libres ? » demande alors notre philosophe.¹ Respecter l'enfant-personne n'a-t-il pas des limites au-delà desquelles la cohabitation des libertés devient impossible, entraînant dans sa dégradation le corps social tout entier ? Centrer la pédagogie et l'éducation sur l'enfant pour « libérer ses potentialités » est-il toujours conforme aux besoins précis de la société, qui espère de l'éducation qu'elle « produise » des adultes aptes à exercer certains rôles sociaux ?

Cette tension entre les fonctions unificatrice et libératrice de l'éducation est l'objet de longues réflexions chez Durkheim, dont on connaît le fort souci éducatif. Pour lui, la finalité de l'éducation est éminemment sociale, ce qui exclut un trop grande centration sur l'enfant-sujet, mais inclut quand même la formation de sa volonté autonome et de sa personne. Durkheim s'inscrit donc en faux par rapport aux conceptions exagérément individualistes ; l'éducation n'a pas pour visée de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible, mais de susciter chez l'enfant : primo, « un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres » ; secundo, « certains états physiques et mentaux que le groupe social particulier considère également comme devant se retrouver chez tous ses membres. »²

Une certaine *division du travail social* préside donc à la définition des buts de l'éducation, qui de ce fait est loin d'être réductible à sa visée de personnalisation ; elle est plus précisément définie ainsi : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore assez mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet le susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » Elle est pour la société « le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence ».³

Cette approche de Durkheim a l'incalculable mérite de montrer les limites inhérentes à la reconnaissance de l'enfant comme un *sujet* placé au cœur de l'éducation : la société ne pourrait survivre à l'éclatement individualiste de son tissu, à l'emballement libertaire des Egos ou à l'absence de spécialisation : ses membres, voués à certaines tâches sociales excluant qu'ils puissent se consacrer à faire vivre au maximum l'intégralité de leurs aptitudes. Il reste évidemment à ménager une place à la personne dans le jeu des nécessités sociales, au premier rang desquelles figure le souci de survie de la société, c'est-à-dire le souci de cohésion et de pérennisation.

Durkheim tente de résoudre la difficulté sans revenir sur sa conception sociocentrée de l'éducation ; celle-ci demeure conforme à sa définition : « constituer l'être social en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation. »⁴ Toutefois, en accord avec la vision républicaine de son époque, il ménage une place pour l'individu, que ce soit par son autonomie rationnelle, la maîtrise de sa volonté et son sentiment moral autonome, sans oublier à terme l'expression de son « génie individuel ». La conception de Durkheim demeure malgré tout une fille de son temps, un produit du républicanisme autoritaire des débuts de la III^e République, soucieux de mettre au pas les particularismes individuels au profit d'une mainmise de l'universalité rationnelle laïque sur les consciences. Il en va tout autrement à l'époque actuelle ; la République se démocratise et la reconnaissance des individualités et des communautés est dans une phase ascendante, jusqu'à mettre çà et là

¹ Olivier Reboul : *La philosophie de l'éducation* ; § VII Les valeurs et l'éducation, PUF 1989 p. 106-111

² Emile Durkheim : *Éducation et sociologie* ; chapitre I : L'éducation, sa nature et son rôle ; 1922

³ Emile Durkheim : *Éducation et sociologie* ; chapitre I L'éducation, sa nature et son rôle ; 1922

⁴ Emile Durkheim : *Éducation et sociologie* ; chapitre III Pédagogie et sociologie ; 1922

en difficulté la cohésion sociale, comme si les libertés individuelles étaient paradoxalement les ferments de destruction de l'ordre politico-social qui a permis leur éclosion.

Reconnaître l'enfant comme un *sujet* oblige par conséquent la société, via l'éducation, à répondre à la question de *l'équilibre entre la contrainte sociale et la liberté individuelle*, pour simplifier. En posant que *l'enfant-sujet* est la représentation conforme à une éducation démocratique, nous rencontrons constamment une tension entre les deux volants de l'éducation, l'un tourné vers la personne et sa liberté, l'autre vers les impératifs sociétaux et les contraintes sociales. L'exercice de *l'autorité* éducative illustre clairement cette tension. Pour définir ce concept d'*autorité*, il faut rappeler que l'éducation, parce qu'elle implique que l'éducateur ait choisi pour l'éduqué ce qui est bon pour lui, s'exerce au sein d'une relation inégalitaire, dissymétrique entre l'éducateur et l'éduqué. « C'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère être « bon » pour l'éduqué » rappelle Meirieu.¹ C'est l'éducateur qui conduit l'éduqué sur *un* chemin, en l'écartant des autres ; qui lui enseigne les formes linguistiques « correctes » en l'invitant à corriger ses erreurs d'expression ; qui sanctionne ses comportements non conformes aux usages, aux normes sociales, à la loi, à la décence, aux valeurs prônées ; qui bien souvent définit les espaces et les temps éducatifs privilégiés, la distribution de la parole, l'organisation des apprentissages, etc... Celui qui sait ou est censé savoir, à qui un mandat d'éducateur est donc confié, exerce ainsi une contrainte nécessaire sur l'éduqué, se retrouve placé au-dessus de celui-ci et dispose en principe de moyens pour mener l'éduqué dans la direction choisie. Cela est bien sûr vrai même dans une éducation démocratique, dans laquelle l'éducateur, par exemple, devra détourner l'éduqué du racisme et le tourner vers des valeurs humanistes. Bref : éduquer, c'est *contraindre pour libérer* – ce paradoxe a été abordé plus haut en examinant l'approche éducative de Kant.

On désigne alors par *autorité* l'ensemble des moyens permettant d'obtenir une *obéissance libre* du *sujet* à éduquer, d'exercer sur lui une contrainte qu'il puisse librement accepter et respecter et qui le dirige vers des comportements qu'il n'aurait pas forcément adoptés spontanément. Hannah Arendt enseigne que « l'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté. »² Ce que l'autorité appelle, c'est bien la liberté de celui sur qui elle exerce sa contrainte, son *consentement autonome*, son assentiment sous forme de respect de la parole et des décisions de l'éducateur. Par l'exercice de son autorité, ce dernier peut alors poursuivre sa tâche de conduire l'éduqué, sans avoir à recourir à des moyens de coercition, à la violence ou la menace. On sent ici que la frontière entre l'autorité et la violence n'est pas entièrement étanche ; *faire autorité* et *faire violence* ont en effet ceci en commun d'être tous deux des moyens d'obtenir l'obéissance de l'éduqué, mais dans le premier cas c'est en tant que *sujet* qui obéit alors que dans le second cas c'est en tant qu'*objet* qu'il se soumet à plus fort que lui. Coercitif, autoritariste, disciplinaire, policier, militaire, le pouvoir pur vise la destruction de la liberté ; alors que cette forme particulière de pouvoir qu'est l'autorité veut au contraire s'appuyer sur la liberté du *sujet* pour l'aider à grandir en autonomie. Mais que la nuance est parfois subtile, surtout lorsque la situation d'obéissance est vue du côté de l'enfant, de l'élève, de l'éduqué ! « On doit prouver à l'enfant qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'un jour il puisse être libre, c'est-à-dire ne point dépendre des attentions d'autrui. » dit de son côté Kant

¹ Philippe Meirieu : article *Quelles finalités pour l'éducation et la formation ?*, revue *Sciences Humaines* n° 76 de septembre 1997

² Hannah Arendt : *La crise de la culture*, III^e partie : *Qu'est-ce que l'autorité ?*, Folio Gallimard 1989 p 140

pour atténuer la rancœur de l'éduqué. ¹ Il n'empêche : obéir, c'est se soumettre... En quoi l'enfant pourrait-il comprendre que cette soumission peut être un acte libre ?

La *conversion* attendue de l'éduqué se définit ainsi par le passage progressif du respect d'une volonté *autre* au respect par *sa propre* volonté des principes mis en œuvre dans l'action. L'éducateur est alors un médiateur momentané entre l'éduqué et lui-même ; si ce dernier commence par obéir à l'éducateur, il doit passer dans une seconde étape à l'obéissance vis-à-vis des valeurs et des règles mis en jeu dans l'éducation, pour finir par rassembler en lui l'obéissance à la loi et l'obéissance à lui-même, autrement dit l'autonomie éthique et citoyenne. On retrouve ici la contractualisation sociale explicitée par Rousseau et alliant la société et la liberté individuelle ; pour un peuple, pour un individu, « l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté ». ²

La question de l'*autonomie* – là est le vrai nom de la liberté – est donc au cœur de l'éducation, en tant que celle-ci vise l'émergence de *sujets* aptes à maintenir un ordre social non coercitif mais contractualisé, c'est-à-dire, autant que faire se peut, bâti par la liberté de chaque citoyen, par l'autorité que la loi impose au *sujet* sous l'égide de la libre volonté de ce même *sujet*. Accepter l'enfant comme un *sujet*, c'est accepter sa liberté et sa différence, c'est renoncer par principe à le discipliner en usant de violence physique ou symbolique, c'est reconnaître que l'autorité de l'éducateur dépend de la bonne volonté de l'éduqué ; dès que ce dernier cesse d'obéir volontairement, l'autorité s'évapore ; ne restent que la coercition, la menace, la punition. On perçoit l'ampleur du problème éducatif, ainsi résumé par Patrice Canivez dans ses travaux sur l'éducation du citoyen : « Comment donner à l'individu l'habitude d'obéir sans entraîner celle de se soumettre ? Comment exercer sur lui l'autorité, si elle ne doit pas faire de lui un éternel mineur, toujours dépendant de l'ordre établi ou des « autorités », à savoir de l'homme politique, du supérieur hiérarchique, des « meneurs » ? Comment donc doit s'exercer l'autorité pour produire la liberté plutôt que le pouvoir, l'autonomie plutôt que le conditionnement, la responsabilité plutôt que l'assujettissement ? » ³

Sans prétendre répondre de façon définitive et complète, il est à remarquer que ce problème est d'autant plus aigu si l'on confond la fin de l'éducation et l'état initial du jeune éduqué. Dresser un idéal du *sujet*, autrement dit un citoyen autonome doté d'esprit critique et de civisme, n'implique nullement que l'*enfant-sujet* soit en mesure de vérifier cet idéal – qui d'ailleurs par définition est supérieur à la réalité. L'enfant des démocraties est certes reconnu comme *sujet*, mais *sujet en puissance, en devenir*. L'éducation est une indispensable propédeutique à la jouissance de sa liberté de *sujet*, ce qui signifie qu'elle peut et qu'elle doit exercer sur lui une pression éducative sans laquelle la liberté dégènerait en égoïsme déréglé et en « impulsion du seul appétit », c'est-à-dire en esclavage, nous dit Rousseau. ⁴ Tout est dans la nature des moyens de cette autorité éducative et dans la perception que l'éduqué en a ; si elle s'exerce accompagnée d'une parole s'adressant à la liberté du *sujet* pour appeler avec franchise son assentiment, si elle s'avère juste, légitime, bienveillante, alors elle résout le problème exprimé par Canivez. Mais qu'elle vienne à outrepasser ses droits et à piétiner la liberté de l'*enfant-sujet*, qu'elle vienne à paraître comme arbitraire ou injuste, et c'est sa nature même qui se corrompt.

L'exercice de l'autorité éducative, dès lors qu'elle prétend s'adresser à un *enfant-sujet*, est par conséquent un *art*, qui fait à la limite de chaque relation éducative une œuvre originale.

¹ Kant : *Réflexions sur l'éducation* ; introduction, Vrin 1997 p. 87 et 88

² Jean-Jacques Rousseau : *Du contrat social* ; VII *De l'état civil*

³ Patrice Canivez : *Éduquer le Citoyen ?* ; Hatier 1995 p. 28

⁴ Jean-Jacques Rousseau : *Du contrat social* ; VII *De l'état civil*

une création qu'il faudra recommencer avec chaque éduqué. C'est pour cela que bien des auteurs ont davantage posé le problème qu'ils ne l'ont résolu. La problématique éducative freudienne recoupe par exemple cette aporie centrale de la pédagogie : Freud tente de trouver son chemin entre « le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration » : trop contraindre, c'est créer une situation pathogène, dans laquelle un excès de répression des pulsions entraîne des désordres internes liés à une frustration matricielle dans l'étiologie des névroses ; mais ne pas assez contraindre, c'est laisser libre cours aux instincts, à la sauvagerie, à tout un monde pulsionnel non civilisé. « Il faut donc que l'éducation inhibe, interdise, réprime et elle y a d'ailleurs largement veillé en tout temps. Mais l'analyse nous a appris que c'est précisément cette répression des pulsions qui entraîne le danger d'une maladie névrotique. »¹ Cette aporie fait de l'éducation, selon le médecin viennois, un métier quasiment impossible, en tous cas une tâche presque entièrement insoluble. On ne peut que tenter d'approcher son « optimum ». Première condition de sa réussite (qui de toute façon ne peut être que partielle) : que l'éducateur soit doté d'une « solide formation psychanalytique » pour apprendre à « reconnaître la nature particulière de la constitution » de chaque enfant et interpréter les indices de la vie psychique des élèves. On reconnaît sans peine dans ces propos ce que nous avons appelé plus haut à propos de la psychanalyse *le paradoxe du sujet-objet*.

Si l'on regarde maintenant du côté de Montaigne, on constate que le problème de l'autorité est réglé de façon plutôt libérale, tout au moins dans le domaine des contenus d'enseignement. Il ne s'agit pas de les imposer brutalement à l'élève, mais de les proposer à l'acquiescement de son entendement ; ainsi le précepteur doit suivre avec son élève ce conseil pédagogique : « Qu'il luy face tout passer par l'estamine [tissu qui sert à filtrer] et ne loge rien en sa teste par simple autorité et à credit. » Ce refus d'asséner des arguments d'autorité s'accompagne d'un souci de la pluralité, puisque entre Platon et Aristote, par exemple, il ne s'agit pas d'imposer au jeune esprit une préférence philosophique : « Qu'on luy propose cette diversité de jugemens : il choisira s'il peut, sinon il en demeurera en doute. »² La liberté intellectuelle de l'éduqué est donc bien présente dans la conception montaignienne de l'éducation. L'enfant est ici en partie *sujet*, autrement dit *acteur* de ses apprentissages.

Montaigne s'appuie sur un reproche global, qu'il adresse à la formation scolastique des esprits : cette formation autoritariste bride les entendements et les assujettit à des vagues opinions assénées sur un mode dogmatique. « Nostre ame ne branle qu'à credit, liée et contrainte à l'appetit des fantaisies d'autrui, serve et captivée sous l'autorité de leur leçon. On nous a tant assubjectis aux cordes que nous n'avons plus de franches allures. Nostre vuigueur et liberté est esteinte. » Cette mise en tutelle est l'objet d'un refus total dans la pédagogie montaignienne. Il est vrai que Montaigne, en un siècle troublé en France par huit guerres civiles de religion, est un homme de tolérance et de liberté d'esprit, qui veut se garder de tout conditionnement des consciences.

L'autorité a donc chez lui une fonction de protection des jeunes gens et d'animation de leurs esprits, pas une fonction purement normative de diffusion « à credit » de dogmes et de connaissances non assimilées. Il faut se garder du risque de voir l'influence exercée par l'autorité de l'éducateur devenir une mainmise étouffante sur la liberté d'esprit. Pour éviter ce phénomène et ouvrir l'esprit de l'éduqué à la pluralité et au relativisme, rien ne vaut le

¹ Freud : *Eclaircissements, applications, orientations*, in *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*

² Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXVI *De l'institution des enfans*, PUF 1992 p. 151, même référence pour les citations suivantes.

voyage, qui permet un véritable « commerce » des hommes dans leur diversité, « pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons, et pour frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui. » C'est donc « des sa tendre enfance » qu'il faut faire voyager l'enfant, pour le confronter à d'autres références que celles de ses propres éducateurs. « Il se tire une merveilleuse clarté, pour le jugement humain, de la fréquentation du monde. » Cette ouverture d'esprit nous empêche en effet d'avoir « la veüe racourcie à la longueur de nostre nez. » Rien de tel que la connaissance d'autres visions du monde pour mieux juger des défauts et des qualités de la nôtre.

Ceci dit, Montaigne a soin de rappeler que l'autorité du gouverneur doit bien être « souveraine » sur l'enfant, ce qui le conduit à se méfier de la présence des parents, qui par sensiblerie et amour naturel pourraient affaiblir les nécessaires décisions de l'autorité et les rigueurs de la discipline. « Ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents. Cette amour naturelle les attendrist trop et relasche. » Où l'on retrouve encore et toujours le paradoxe de la contrainte libératrice : comment l'autorité peut-elle être à la fois « souveraine » et non absolue ? comment peut-elle exercer sa contrainte de façon libérale, alors que « Il y a je ne sçay quoy de servile en la rigueur et en la contraincte » ?¹

De son côté, Alain est moins libéral ; et le lecteur de l'auteur des *Propos sur l'éducation* sera sans doute surpris de trouver son philosophe préféré dans la liste de ceux qui œuvrent pour une éducation plutôt directive car imprégnée d'une vision de l'enfance peu favorable aux enfants. L'enfant pour Alain est un inférieur qu'il faut habituer à se soumettre à la discipline et au travail. Il rappelle, en se référant aux analyses de Platon, que l'enfant ne saurait être juge de ce qui lui est proposé dans les études et l'éducation. On doit lui imposer des choses dont il comprendra plus tard le bienfait. « Platon insiste là-dessus que l'inférieur n'est point juge et ne peut faire la comparaison. On ne peut pas faire goûter à un paresseux le plaisir de travailler ; il faut d'abord qu'il travaille. »² Mais Alain est par ailleurs trop attaché à la notion de liberté pour proposer que l'on en prive totalement l'enfant à l'étude ; « Mais d'un autre côté, il n'y a de plaisir que dans l'action libre. [...] La contrainte par elle-même ne mène à rien qu'à une vie triste et ennuyée. Cercle dont il faut sortir. » Ce cercle est bien le paradoxe de la *contrainte libératrice* auquel se heurtent la plupart des penseurs de l'éducation.

Finalement, rien de très original ici ; Alain considère avec quelque condescendance les enfants, mais a en vue des finalités éducatives ambitieuses, telles que l'éveil de l'esprit et l'émergence d'un individu rationnel : il lui reste à concilier la nécessité de forcer, de contraindre, et la nécessité de libérer... On retrouve cette conception dans ses réflexions sur la raison d'être de la punition : un enfant non réprimandé risque d'être « une pensée qui ne s'allumera pas. »³ C'est pourquoi il faut lui accorder le bienfait de le punir... pour mieux libérer son esprit.

La réponse de notre philosophe au paradoxe central de l'éducation est de proposer une *pédagogie de la volonté*, c'est-à-dire une éducation à l'auto-contrainte ; la volonté étant ce qui par définition est libre et supérieur au simple désir. « L'effort libre, généreux » que Alain veut susciter chez l'élève est cet acte et cet « exercice » de volonté. Même proposition pour tout ce qui touche aux punitions : « La punition ne sert à rien si elle n'est volontaire. » Alain envisage même le cas où l'enfant fautif aurait à fixer lui-même la nature de la réparation qui est exigée de lui.

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre II, chapitre VIII *De l'affection des pères aux enfans*, PUF 1992 p. 389

² Alain : *Pédagogie infantile* ; XX^e leçon (à vérifier)

³ Alain : *Pédagogie infantile* ; XX^e leçon (à vérifier)

Outre ce rapport à l'autorité et à la sanction, la liberté de *l'enfant-sujet* est également présentée comme un élément majeur dans les pédagogies contemporaines : elle ne se contente pas d'être le but de l'action éducative, mais en constitue même le moteur indispensable. « Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante. » énonce Freinet.¹ *L'activité libre de l'enfant* – en un sens variable selon les divers pédagogues – est donc placée à la base de tout apprentissage efficace et heureux. D'où des pédagogies actives, où le maître accompagne le désir d'apprendre des enfants, renonce aux leçons scolastiques pour promouvoir chez ses jeunes élèves la recherche autonome, la libre expérience et, à la limite, la prise en charge des modalités et des rythmes de l'apprentissage. Les *pédagogies non-directives*, dont Carl Rogers est un des représentants les plus importants, donnent ainsi à *l'enfant-sujet* les cartes de son émancipation cognitive et de son auto-structuration. Le maître y descend de son piédestal savant pour devenir un simple « facilitateur d'apprentissage », une ressource utilisée par l'enfant dans sa construction autonome du savoir. D'où les postulats principaux de Rogers : « Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. [...] Un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière – avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence – est celui qui pénètre le plus profondément et qui est retenu le plus longtemps. »²

La question de la liberté en pédagogie touche donc à trois domaines : un domaine *éthique*, par lequel la dignité de *l'enfant-sujet* est respectée ; un domaine *politique*, à travers lequel c'est l'apprentissage de la citoyenneté qui est visé dans la population scolaire ; un domaine plus strictement *didactique*, dans lequel l'activité libre de l'apprenant est une condition quasi indispensable de la réussite des acquisitions. Diverses écoles pédagogiques ont décliné ces principes, que ce soit la pédagogie Freinet, la pédagogie non-directive de Roger Cousinet, la pédagogie de maîtrise de Benjamin Bloom³, la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury⁴ ou la pédagogie pragmatique de John Dewey.⁵ Notons que la plupart d'entre elles ont donné un contenu très « citoyen » à la liberté de l'enfant : cette dernière a rarement été pensée comme une licence individualiste sans contrepartie, mais comme l'exercice de droits au sein d'une classe vécue sur un mode coopératif (Freinet), pleinement démocratique (Dewey) ou très institutionnalisé (Oury). Notons également le lien de consubstantialité entre la forme libre à donner aux apprentissages et la place de la liberté de l'enfant dans l'instauration de la discipline du groupe.

Si l'on s'intéresse au domaine didactique, on constate que l'insistance contemporaine sur la libre activité de l'apprenant – *acteur de ses apprentissages* – n'est pas si nouvelle que la modernité pédagogique a bien voulu le faire croire. Comme cela a été signalé dès l'introduction de ce travail, l'histoire des représentations de l'enfant n'est pas configurée par le progrès linéaire de la reconnaissance de *l'enfant-sujet* ; dès l'Antiquité, des réflexions nombreuses montrent que cette préoccupation existait et que la liberté ou l'activité de l'élève étaient l'objet d'une vive attention chez certains auteurs. La maïeutique socratique n'est-elle pas une première réponse apportée à l'équation de la place de la liberté dans l'apprentissage ?

Socrate apparaît en effet comme le précurseur des pédagogues *constructivistes*, en ce sens qu'il refuse l'hétérostructuration de l'élève par ingurgitation d'un savoir dispensé par un

¹ Célestin Freinet : *Pour l'école du peuple. Les Invariants pédagogiques*, invariant n° 6 ; Maspéro 1969

² Carl Rogers : *Liberté pour apprendre ?*, II, Postulats, Dunod 1977 p. 152 et 161

³ Benjamin Bloom : *Apprendre pour maîtriser*, Payot 1968

⁴ Aida Vasquez et Fernand Oury : *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1969

⁵ John Dewey : *Expérience et éducation*, 1978

« sage », mais recommande une autostructuration par laquelle l'élève construit lui-même son propre savoir. Le questionnement socratique, l'ironie, la ruse pédagogique employée dans les entretiens n'ont de sens que placés au service d'une technique didactique dans laquelle l'élève est sommé de s'impliquer pleinement dans la recherche et de trouver en lui les ressources qui y étaient enfouies. Le maître socratique ne fait qu'aider l'élève à révéler en lui des richesses ; en apparence il n'apporte rien par lui-même, il n'impose rien, il n'est pas un « sage » ou un donneur de leçons. C'est d'ailleurs pour cela que Socrate encourt fréquemment le reproche de ne pas répondre à ses questions et de ne rien enseigner clairement ; il se défend en insistant sur le fait que la recherche de la vérité est comparable

à l'enfantement : « Tu es en butte aux douleurs de l'enfantement, mon cher Théétète, mais que ton âme n'est pas vide, mais grosse. »¹

L'art socratique de l'accouchement est donc par bien des aspects en phase avec les théories actuelles de l'apprenance : le maître-accoucheur fait découvrir la connaissance aux élèves, mais s'interdit ce qui de toute façon est impossible : les remplacer dans la recherche et la formulation du savoir. Apprendre et connaître sont des activités que le sujet ne peut déléguer à personne.

Bien sûr, on peut apporter une importante réserve : la comparaison entre la maïeutique et les constructivismes contemporains a ses limites. Si ceux-ci postulent qu'une connaissance n'est pas une chose que l'on peut recevoir de l'extérieur mais une structure efficiente que seul l'apprenant peut construire en lui par son activité, la psychologie platonicienne a la particularité de reposer sur l'affirmation de l'immortalité de l'âme : connaître, par conséquent, c'est se souvenir, c'est retrouver, alors que dans les théories actuelles connaître c'est bâtir du neuf, sous la forme de connexions neuronales, et stabiliser les compétences qui s'y matérialisent. La maïeutique est donc un faux constructivisme, un ancêtre didactique obéissant aux représentations de son époque.

On trouve chez Aristote une autre version de ces préoccupations pédagogiques : « les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit-il comme pour annoncer les pédagogies actives ultérieures.² Plus proche dans le temps, les pédagogues humanistes influencés par la Renaissance ont apporté leur pierre à l'opposition entre l'enseignement (magistral, descendant, rendant l'élève passif) et l'apprentissage (pupilo-centré, ascendant, reposant sur l'activité de l'apprenant). Bien sûr, ce débat n'existait pas en ces termes à la Renaissance, mais il semble bien que Montaigne en ait perçu les tenants et les aboutissants, à l'instar d'autres pédagogues humanistes tels que Comenius. Dans sa bonne ville de Bordeaux, l'opposition entre la scolastique pratiquée dans la vieille Université du Pey-Berland et l'enseignement du tout nouveau Collège de Guyenne matérialise ce conflit de paradigmes pédagogiques, tout comme à Paris, en ce temps, la divergence de vues entre le novateur Collège de France et l'austère Sorbonne.

Il est ainsi aisé de repérer dans *Les Essais* de multiples réflexions pédagogiques dont certaines ont une résonance très actuelle. Par exemple, Montaigne raille le résultat du bourrage de crâne scolastique et pédant ; puisant dans la verdeur de la langue populaire (mon « vulgaire Périgordin »), il désigne par le nom de « Lettreferits » les individus pédants, gorgés d'une science non digérée, de mots et de citations incompris, la tête trop pleine mais mal faite. « Ces sçavanteaux [...] cognoissent bien Galien, mais nullement le malade. » Pour contrefaire leurs manières, il suffit de parler « un jargon de

¹ Platon : *Théétète* ; 149a (traduction Emile Chambry)

² Aristote : *Éthique à Nicomaque* .

galimathias, propos sans suite, tissus de pièces rapportées. »¹ On songe à Molière se moquant des doctes médecins...

La conception pédagogique de Montaigne est bien aux antipodes de la massive transmission de connaissances. Ce qui compte n'est pas d'entasser de force des connaissances dans l'esprit des enfants, mais de former ces esprits. C'est le sens de la célèbre formule qui doit selon Montaigne présider au choix du gouverneur pour l'enfant à élever : « Je voudrais aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine. »² Précepte fort instructif, dont la formation actuelle des maîtres peut s'inspirer avec profit. Il en va de même pour les élèves : l'enseignement qu'on leur prodigue doit aiguïser leur jugement et fortifier leur esprit, il ne doit pas se cantonner à le remplir de connaissances.

Montaigne revient très souvent sur cette opposition, en usant d'une métaphore digestive ; l'élève doit *assimiler* les enseignements, il doit les réutiliser – les *transférer* dit-on aujourd'hui – en y imposant sa marque, non en les restituant de façon servile et mécanique ; « C'est tesmoignage de crudité (mauvais digestion) et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avallée. L'estomac n'a pas faict son operation, s'il n'a faict changer la façon et la forme à ce qu'on luy avoit donné à cuire. »

Autre manière d'exprimer cette même idée : « Qu'il [le maître] ne luy demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le tesmoignage de sa memoire, mais de sa vie. » L'on voit que Montaigne a les idées claires concernant la place de la mémoire dans les apprentissages ; il s'oppose à une conception réductrice qui ferait de la mémorisation un synonyme du concept d'apprentissage (de « nourreture ») et un acte de pure restitution. En digne précurseur d'analyses pédagogiques et psychologiques ultérieures, il voit dans la répétition passive du contenu des enseignements un mauvais test de réussite. Ce qui compte, c'est que l'élève prouve par ses actes, sa vie, son jugement, qu'il a compris et assimilé les contenus qui lui sont dispensés. Ainsi, « Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir. »

Il reproche donc aux méthodes scolastiques leur méconnaissance profonde de la nature de l'acte d'enseignement et de l'acte d'apprentissage : la rhétorique, la grammaire, les sentences de Cicéron, « on nous les placque en la memoire toutes empennées », au lieu de les faire étudier pour développer l'entendement et, au-delà, la sagesse. « Le guain de nostre etude, c'est en estre devenu meilleur et plus sage. » Le maire de Bordeaux appelle alors de ses vœux un enseignement qui fortifie l'entendement au lieu d'encombrer la mémoire de « savoirs » mal assimilés. D'ailleurs, « quand bien nous pourrions estre sçavants du sçavoir d'autrui, au moins sages ne pouvons-nous estre que de nostre propre sagesse. »³

Cette affermissement de l'entendement est aussi l'émergence d'une personnalité, tout au moins d'un jugement personnel ; c'est sur ce point précis que Montaigne renonce souvent à sa représentation péjorative de l'enfance pour une représentation proche de *l'enfant-sujet*, ce en quoi il pratique lui aussi le double jeu représentationnel. En effet, l'enseignement reçu n'est pas la simple imposition d'un moule sur les esprits des élèves ; il est le point de départ de la formation d'un *sujet* qui pourra se distinguer des autres *sujets* par le fait de

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pédantisme* , PUF 1992 p 139

² Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXVI *De l'institution des enfants* , PUF 1992 p 150 et suivantes ; les citations qui suivent sont, sauf précision contraire, extraites du même chapitre

³ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pédantisme* , PUF 1992 p 138

s'approprier les connaissances selon un mode qui lui est propre. C'est ici une comparaison animalière qui sert les intentions didactiques de Montaigne : « Les abeilles pillotent [butinent] deçà de là les fleurs, mais elles en font après leur miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thin ni marjolaine : ainsi les pièces empruntées d'autrui, il [l'élève] les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien : à sçavoir son jugement. » Ce jugement autonome, beau produit d'une éducation bien menée, est bien celui d'un *sujet*, qu'une douce et libérale contrainte éducative a harmonieusement émancipé.

Outre l'image des abeilles, Montaigne expose également ce point précis en opposant l'unité d'un Moi autonome et la disparité d'un entendement composé d'un tissu de « pièces rapportées » ; dans ce second cas, le pédantisme éloigne le sujet de la sagesse ; finalement, l'âme du « paisant » ou celle du *cordonnier* sont mieux constituées : elles se contentent « simplement et naïvement » d'aller leur train et de ne parler que de ce qu'elles savent.

C'est donc par l'activité que l'esprit se fortifie. Pourquoi ce qui est vrai pour le corps serait-il faux pour l'entendement ? Pas plus qu'on ne peut apprendre à danser en se contentant de regarder les évolutions des danseurs, on ne peut « instruire notre entendement, sans l'esbranler ». Montaigne raille une fois de plus « ceux icy qui nous veulent apprendre à bien juger et à bien parler, sans nous exercer ny à parler ny à juger. » On voit qu'il est porteur de réflexions qui annoncent clairement l'avènement des méthodes pédagogiques dans lesquelles l'élève est actif, voire *acteur de ses apprentissages*. « C'est en lisant que l'on devient lecteur. » dit sobrement Jean Foucambert aujourd'hui.

Un élève passif est un élève qui subit un enseignement, un élève actif est un élève qui augmente ses chances de réussite dans l'apprentissage escompté ; Montaigne paraît fonder beaucoup d'espoirs pédagogiques sur ce postulat et sur son corollaire : rien ne peut se faire sans en passer par une certaine liberté de l'élève. Il évoque donc le rôle du jeu dans les apprentissages et cite les préceptes libéraux de son père : « Il avoit esté conseillé de me faire guster la science et le devoir par une volonté non forcée et de mon propre desir, et d'eslever mon ame en toute douceur et liberté, sans rigueur et contrainte. »¹ On sait que ce souci d'éduquer dans la liberté et en accompagnant le désir de l'enfant alla jusqu'à organiser pour le petit Michel un réveil musical, afin de lui éviter la douleur d'être arraché brutalement au sommeil : sans doute faut-il voir dans ce réveil si attentionné le symbole d'une éducation toute empreinte d'une douceur plutarquienne.

Montaigne fait au passage référence à Du Bellay pour opposer l'éveil de l'entendement et son étouffement sous un savoir livresque non digéré : « Mais je hay sur tout un sçavoir pedantesque. » dit le poète. Et Montaigne va même jusqu'à s'étonner que, chez certains doctes esprits, tant de science ne produise pas plus de sagesse, alors qu'un esprit peu instruit, « grossier et vulgaire », puisse « loger en soy » des jugements d'une sagesse toute socratique. C'est là l'opposition entre les deux sens du concept de *sophia* : soit un savoir encyclopédique, soit une sagesse qui peut se réduire à quelques principes et à des actes. On relève même une hiérarchie très nette dans *Les Essais* : « Toute autre science est dommageable à celui qui n'a la science de la bonté. »²

Certes, notre Périgourdin est quand même loin de tenir des propos obscurantistes ; ce n'est pas le savoir en tant que tel qui est suspect d'alourdir le jugement (seul Rousseau dans *L'Emile* va jusqu'à cette conclusion, en radicalisant la contradiction entre la science et la

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXVI *De l'institution des enfans* ; PUF 1992 p. 174

² Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pedantisme* ; PUF 1992 p. 133, 134 et 141

vertu) ; ce qu'il condamne, c'est l'usage de remplir de force les esprits enfantins de connaissances qu'ils ne peuvent digérer, et qui en font des pédants. Par contre, si on sait pratiquer des méthodes pédagogiques plus efficaces car étayées par le désir d'apprendre, alors on doit reconnaître que le savoir sert le jugement : « Nostre ame s'eslargit d'autant plus qu'elle se remplit. »¹ Cet élargissement de l'âme est le but véritable de l'éducation ; il est synonyme de l'acquisition d'un jugement vertueux et sensé. Or ce but est trop souvent occulté par la simple acquisition mécanique de « sciences » : « Le soing et la despence de nos peres ne vise qu'à nous meubler la teste de science ; du jugement et de la vertu, peu de nouvelles. » Il ne s'agit donc pas de s'orienter vers le seul gain *quantitatif* de science, mais sur son appropriation *qualitativement* satisfaisante : « Il falloit s'enquerir qui est mieux sçavant, non qui est plus sçavant. »²

Une fois de plus, c'est la faculté de juger qui est le but pédagogique de Montaigne, pas la simple mémorisation : « Nous ne travaillons qu'à remplir la memoire, et laissons l'entendement et la conscience vide. » On notera cette opposition constante dans *Les Essais* entre l'image du *remplissage* (jugé nocif) et l'image de *l'affermissement* (vraie finalité éducative) de l'esprit. Aujourd'hui, en opposant les méthodes *transmissives* et les méthodes *constructivistes* de l'apprentissage, disons-nous fondamentalement autre chose ? « A quoy faire la science, si l'entendement n'y est ? »³

En résumé, c'est principalement une métaphore digestive qui illustre pour Montaigne cette différence entre un enseignement qui remplit sans nourrir et un apprentissage qui fortifie : « Que nous sert-il d'avoir la pause pleine de viande, si elle ne se digere ? si elle ne se trans-forme en nous ? si elle ne nous augmente et fortifie ? »⁴ Apprendre, pour le maire de Bordeaux, c'est *transformer* les connaissances d'autrui en nos propres connaissances et, au-delà, en notre propre jugement. Apprendre, ce n'est pas avaler, mais digérer, assimiler – au sens biologique du terme.

Du côté du gouverneur, le verbe « nourrir » a lui aussi un sens propre à Montaigne : nourrir, instruire, c'est certes administrer à l'esprit une quantité d'une « drogue », d'un aliment médicinal propre à fortifier le jugement, à condition que l'on se préoccupe de donner au récipient, c'est-à-dire à l'entendement, la forme correcte. « Nulle drogue n'est assez forte pour se preserver sans alteration et corruption, selou le vice du vase qui l'estuye » [qui lui sert d'étui].⁵ Chez Montaigne, l'éducation l'emporte sur la simple instruction ; former l'esprit est plus important que le remplir.

S'il fallait tirer un bilan des méthodes anti-scolastiques qui présidèrent à sa propre éducation, le maire de Bordeaux nous livrerait sans doute un constat très positif ; il se donne lui-même en exemple de la réussite de ces approches plus libérales de « l'institution des enfants » : en effet, s'il avoue ses propres faiblesses naturelles, il n'en est que plus admiratif devant une pédagogie qui a su trouver malgré elles son chemin pour fortifier son esprit. D'un côté, il se dit « *poisant, mol et endormi* » et regrette la faible constitution de son esprit : « L'esprit, je l'avois lent, et qui n'alloit qu'autant qu'on le menoit ; l'apprehension, tardive ; l'invention, lasche ; et apres tout un incroyable defect de memoire. » De l'autre côté il se félicite du résultat brillant de sa « *nourreture* ». ⁶

Il ne fait que revenir ici à l'étymologie du mot « *pédagogue* » : le *pédagogue* est bien celui qui conduit les élèves vers le savoir, vers les lieux où l'on apprend ; en ce sens, il peut

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pedantisme* ; PUF 1992 p. 135

² Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pedantisme* ; PUF 1992 p. 136

³ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pedantisme* ; PUF 1992 p. 140

⁴ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pedantisme* ; PUF 1992 p. 137

⁵ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXV *Du pedantisme* ; PUF 1992 p. 141

⁶ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXVI *De l'institution des enfans* ; PUF 1992 p. 174

différer du savant. Le savant sait, sans être nécessairement capable de faire acquérir son propre savoir à d'autres. Il faut croire que le père de Montaigne, et ceux qui s'inscrivirent dans la même conception libérale en ce qui concerne l'éducation du petit Michel, étaient de fameux pédagogues... Ou que Montaigne est bien trop modeste et se prête une faiblesse d'entendement qu'il n'avait probablement pas.

En guise de point final, il conclut le chapitre *De l'institution des enfants* en indiquant les deux ingrédients d'une bonne pédagogie : « allécher l'appétit », c'est-à-dire exciter le désir d'apprendre ; ne pas oublier « l'affection », autrement dit renoncer aux traitements stupides et brutaux. Si on néglige ces deux éléments, « on ne fait que des ânes chargés de livres »...

L'apprentissage des langues est un cas particulier instructif, dans la mesure où il contribue lui aussi à révéler les a priori pédagogiques des philosophes. Ainsi Montaigne, citant son père, s'étonne de la longueur que les élèves mettent à apprendre les langues. Sa solution est la méthode par imprégnation précoce dans un bain linguistique intégral – la même que celle employée implicitement dans l'apprentissage de toute langue maternelle : il fut lui-même confié à un précepteur allemand, Horstanus, ignorant la langue française mais maîtrisant le latin et ne communiquant qu'en cette dernière langue avec son jeune élève. Chacun joua le jeu dans la maisonnée et se mit à « jargonner » en latin avec le petit Michel. Ainsi, « sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j'avois appris du latin, tout aussi pur que mon maître d'école le sçavoit. »¹ Concernant les apprentissages linguistiques, il y a donc belle lurette que la méthode « naturelle » est évoquée comme une approche plus efficace que la scolastique classique des humanités, qui recommandait d'enseigner une langue en commençant par la grammaire. Quelques décennies après Montaigne, Locke propose également l'apprentissage par conversation quotidienne, par pratique routinière, par immersion dans un bain linguistique : « Les langues ne peuvent être apprises que par routine. [...] Si la grammaire d'une langue doit être enseignée, c'est à ceux qui doivent parler cette langue : car autrement comment pourrait-on la leur enseigner ? »²

À une époque similaire, les enseignants et grammairiens de Port-Royal sont pourtant d'un avis contraire ; ami de Pascal, Nicole, dans *L'éducation d'un Prince*, pense plutôt que si l'on n'en passe pas par la grammaire, on oblige les élèves à « apprendre cent fois ce qu'il suffirait d'apprendre en une seule. » Mais Locke insiste : « La véritable méthode qui convient pour enseigner cette langue [il parle ici du Français] consiste à la parler avec les enfants, toutes les fois qu'on s'entretient avec eux, sans faire intervenir les règles grammaticales. »³ D'ailleurs, dans la préface de sa propre traduction d'Esopé - publiée anonymement, il écrit que « ce n'est point chose impossible d'apprendre une langue sans commencer par les règles de grammaire. » Ces controverses sont plus actuelles qu'on ne le croit et s'inscrivent dans le débat portant sur la part de la libre activité de l'enfant dans l'apprentissage.

« On n'apprend les langues que par la lecture et la conversation, et non avec des bribes d'auteurs dont on aura chargé sa mémoire. Lorsque la tête d'un homme en est farcie, il a tout ce qu'il faut pour faire un pédant. » insiste le philosophe anglais.⁴ On retrouve bien ici l'affrontement entre deux conceptions des apprentissages : celle où l'élève mémorise passivement une grammaire enseignée sur un mode scolastique, celle où l'élève

¹ Montaigne : *Les Essais* ; livre I, chapitre XXVI *De l'institution des enfants* , PUF 1992 p. 173

² John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § 168

³ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § 162

⁴ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § XXIV *De l'instruction*

s'imprègne activement et librement des éléments d'une langue dans sa vie et sa fonction de communication. Pour Locke, la lecture et la conversation sont donc infiniment supérieures à l'aridité des approches trop théoriques de la langue.

Comme Montaigne, le philosophe anglais révèle par ce biais que deux représentations de l'enfant s'affrontent en lui : on connaît son stéréotype de *l'enfant-mou* (voir chapitre 1) ; on découvre ici que l'enfant est aussi perçu comme un *sujet*, ce qui rend Locke très « moderne ». Il déplore en effet le peu d'efficacité d'une didactique des langues dédaignant l'activité de l'enfant : « Quand je considère quelle peine on se donne pour apprendre un peu de latin et de grec, combien d'années on emploie à ce travail, que de bruit on fait et quel mal on se donne pour un résultat nul, je ne puis m'empêcher de penser que les parents vivent encore eux-mêmes dans la crainte du maître d'école et de ses verges, et que le fouet reste à leurs yeux le seul instrument d'une éducation dont le seul but serait l'acquisition d'une ou deux langues. Comment s'expliquer autrement qu'ils mettent leurs enfants à la chaîne comme des galériens, pendant sept, huit ou dix des plus belles années de leur vie, pour apprendre une ou deux langues, qu'ils pourraient acquérir, je crois, à bien meilleur marché, avec bien moins d'efforts et de temps, et presque en badinant ? »¹ Libérer l'activité de l'enfant n'est-il pas alors la solution pédagogique commandée par le bon sens ?

Ces détours par des auteurs non contemporains attestent de la persistance de la question de la liberté dans les réflexions sur l'apprenance. La modernité pédagogique a pu ainsi se saisir de ce flambeau pour l'attiser de son propre souffle conceptuel ; elle n'a pas construit ses principes *ex nihilo*.

Aujourd'hui les efforts des pédagogues portent sur des secteurs pédagogiques aux dénominations nouvelles, mais connectés à une même famille de représentations de *l'enfant-sujet* ; sont ainsi abordées par exemple les questions du *sens* des apprentissages, de la *motivation* de l'apprenant ou encore de la *transférabilité* des savoirs.

- Pour avoir du *sens*, l'apprentissage doit être dynamisé par une question émanant de l'enfant lui-même, disent les pédagogies actuelles. Le savoir ne doit plus lui être imposé parce qu'il fait sens pour les adultes rédigeant les programmes scolaires, mais doit se proposer à lui dès lors que son propre questionnement l'appelle et donne ainsi sens à la démarche d'apprentissage. Partir des questions des enfants, leur proposer des situations-problèmes les incitant à se mobiliser pour construire des réponses appropriées, être à l'écoute de leur actualité, des sollicitations du milieu, de leurs demandes, sont ainsi des postures pédagogiques centrées sur l'activité de l'apprenant et supposant que *seul peut faire sens pour l'élève ce qu'il a lui-même décidé de chercher à faire*. Efficaces quand elles sont menées sans excès, ces pédagogies ont le mérite de concevoir l'enfant comme un être intelligent, qui a le droit et le besoin de comprendre ce qu'on lui demande de faire et d'apprendre, faute d'en méconnaître le sens. Elles courent cependant le risque d'une double hypocrisie : dans les faits, primo il faudra bien que l'élève en passe par les programmes officiels et soit happé par la compétition scolaire, même si cela perd de son sens pour lui ; secundo la manipulation est souvent inévitable, puisque l'enseignant ne fait que rendre attractif et plus ou moins ludique ce que de toute façon l'élève est contraint de faire ; cette manipulation, apparentée aux stratégies du maître d'Emile, demeure certes en partie légitime puisqu'elle fait l'effort d'instiller dans l'enseignement une dimension de plaisir et une reconnaissance de la curiosité d'esprit de l'apprenant ; mais elle a ce côté éthiquement criticable de toute

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation*, § XXIV De l'instruction

activité manipulatoire, qui use de leurres pour mieux faire accepter des contraintes non négociables. Ici encore on songe à Guy Debord et on se demande si tout cela n'est pas qu'une mascarade conceptuelle manquant cruellement de franchise ou de lucidité : la représentation puérocentrée de l'enseignement n'est-elle pas qu'un beau mensonge masquant ce qui demeure inévitable : le fait que la société doive imposer aux enfants l'activité d'apprentissage – pièce essentielle de l'éducation – et le contenu même de cet apprentissage ?

- sur un terrain voisin, la question de la *motivation* de l'apprenant est devenue fondamentale dans les logos pédagogiques actuels. Alors que l'entrée « *motivation* » ne figure ni dans le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson en 1911, ni même dans le plus récent *Dictionnaire de la langue pédagogique* de Paul Foulquié en 1971, cet item a pris de l'importance lors des dernières années, preuve que les pédagogues s'intéressent, au moins dans les discours, à la qualité affective de l'activité des élèves. Là où les macrosociologies expliquaient les faits scolaires sans tenir vraiment compte du *sujet*, de sa liberté et de son originalité, les travaux actuels sur l'École mettent en avant une « singularité » subjective enfantine comprenant des paramètres centrés sur le *sujet* : « L'individu n'est ni la simple incarnation d'un groupe social, ni la résultante des influences de l'environnement, il est singulier, c'est-à-dire synthèse humaine originale construite dans une histoire »¹. La liberté de l'apprenant est donc incontournable et se manifeste entre autres par la motivation qu'il instille dans sa tâche, c'est-à-dire par l'énergie psychique qui valorise son activité. Tout modèle pédagogique proposant d'autonomiser l'élève ne peut faire l'économie de ce souci centré sur *l'enfant-sujet*. Cela dit, dans ce domaine également nous rencontrons les contradictions de l'activité pédagogique : le maître parle fréquemment de « motiver » ses élèves mais cette phrase, ainsi formulée, n'a pas de sens. La motivation est bien, en dernière instance, un élément intime, propre au *sujet*, indécidable de l'extérieur – et qui d'ailleurs échappe au *sujet* lui-même, qui n'en est pas vraiment maître. Des ruses pédagogiques, rendant les exercices ludiques ou misant sur l'aspect sensationnel des activités proposées, ne sont que des pis-alleurs par lesquels l'enseignant tente de *faire avancer* l'élève à partir de motifs extérieurs. Mais la motivation, pour être efficace et durable – on parlera alors de *mobilisation* du *sujet* – doit émaner de la liberté même de l'enfant. Nous dirons donc que l'expression « motiver les élèves » est contradictoire : tout en reconnaissant bien la dimension de *sujet* de l'apprenant, elle tente de la réduire en usant de procédés prétendant fabriquer de l'extérieur ce que seule l'intimité de l'élève peut décider. *Le paradoxe pédagogique du sujet-objet* – différent dans sa structure du paradoxe relevé plus haut dans l'étude de l'enfant de la psychanalyse – est ici très saillant : en tentant de motiver l'élève, ne remplace-t-on pas la contrainte directe par la manipulation indirecte, la première affrontant directement la liberté de l'enfant alors que la seconde l'amoindrit tout en lui laissant l'illusion d'être maître du jeu ? « Il nous faut motiver le travail » recommande Freinet : le conseil est judicieux, mais gare aux subterfuges de la *raison pédagogique* lorsqu'elle se plie aux impératifs catégoriques de la compétition scolaire !
2

- on constate évidemment la même ambiguïté si l'on s'intéresse au thème de la *transférabilité* des savoirs. « Un enseignement libère dans la mesure où il est

¹ Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex : *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs . 1 L'échec scolaire . histoire individuelle et appartenance sociale* ; 1992

² Célestin Freinet : *Pour l'école du peuple ; Les Invariants pédagogiques* ; invariant n° 9 , Maspéro 1969

transférable » énonce Olivier Reboul, c'est-à-dire dans la mesure où il permet l'acquisition de savoir-faire « qui peuvent servir dans d'autres situations que celle où on les a acquis ». ¹ Prendre en compte la liberté de l'apprenant, c'est donc lui proposer des contenus scolaires qu'il pourra utiliser ensuite librement dans ses activités d'existant social ; ce qui devrait conduire la pédagogie à bannir de son registre tout enseignement qui n'aide pas à agir, qui est stérile et sans intérêt, qui s'avère de ce fait purement « académique » ou « scolaire ». « Plus de scolastique » réclame Freinet pour délégitimer « une règle de travail et de vie particulière à l'École et qui n'est pas valable hors de l'École, dans les diverses circonstances de la vie auxquelles elles ne sauraient donc préparer ». ² On libère ainsi l'enfant en lui permettant d'agir, en lui faisant acquérir pour cela au préalable les outils de l'action libre. Ce lien entre les savoirs scolaires et la vie de l'individu dans la société est certes important, car à quoi bon apprendre mécaniquement des choses sans intérêt ni transférabilité ? Mais l'on y décèle la même ambiguïté que celle qui vit au cœur de la représentation de *l'enfant-sujet* : sous couvert de proposer à l'enfant des apprentissages transférables, ne s'agit-il pas d'aligner les programmes scolaires sur les demandes socio-économiques, en rejetant par exemple la poésie – en apparence peu transférable – au profit de l'anglais des affaires – utile pour certaines classes sociales – ou de la maçonnerie – indispensable pour d'autres classes sociales ? Qui peut dire qu'un enseignement est inutile ? Kant rappelle que tout nouveau savoir peut être important pour l'humanité, même s'il ne révélera sa valeur que plus tard ; le même raisonnement peut être appliqué à l'enfant : juger les savoirs scolaires d'après leur transférabilité la plus immédiate, ce n'est pas respecter la liberté de l'enfant mais l'enfermer de façon bien précoce dans des rôles sociaux, c'est proposer des contenus d'enseignement appauvris car épurés de toute discipline immédiatement pragmatique ; c'est nier que le développement de l'enfant soit global et vouloir le réduire à ses aspects pragmatiques. Bref, d'un côté une scolastique attachée à des produits culturels permettant de sélectionner les meilleurs élèves, de l'autre côté le risque de sacrifier l'accès de tous à certains produits culturels, sous couvert de *transférabilité* des apprentissages... Il faut alors protéger la notion de transférabilité de considérations trop précocement utilitaires : tout savoir peut libérer *l'enfant-sujet*, pourvu qu'il lui soit délivré selon des procédures non scolastiques ; la personne pourra d'autant plus enrichir son autonomie qu'elle aura eu accès à diverses formes du savoir, hors de toute marchandisation des savoirs.

Ce sont par conséquent de nombreuses ambiguïtés qui de toutes parts se révèlent à l'étude des logos pédagogiques portés par la représentation de *l'enfant-sujet* ; citons par exemple celles-ci :

- l'antinomie entre la nécessité d'apprendre et le désir d'apprendre, entre l'effort imposé par les conditions de l'existence sociale et le plaisant désir d'apprendre, qui devrait être au fondement de tout acte d'apprentissage. ³
- l'antinomie entre la transmission d'un héritage, d'une continuité culturelle par laquelle la société se pérennise, et l'innovation ou la transformation du monde que l'éducation doit porter en germe et préparer.
- l'antinomie entre la contrainte – indispensable en éducation – et la liberté de l'enfant – non moins indispensable.
- l'antinomie entre la volonté de techniciser la pédagogie pour la rendre plus efficace et l'incertitude liée à l'acceptation de la liberté et de l'originalité de l'enfant.

¹ Olivier Reboul : *La philosophie de l'éducation* ; § VII *Les valeurs et l'éducation* ; PUF 1989 p. 109

² Célestin Freinet : *Pour l'école du peuple*, *Les Invariants pédagogiques* ; invariant n° 10 ; Maspéro 1969

³ Olivier Reboul : *La philosophie de l'éducation* ; § IV *La pédagogie et ses antinomies* ; PUF 1989 p. 54-56

Les réponses à ces antinomies sont variables et attestent de la prégnance de telle ou telle représentation de l'enfance, sans que l'on puisse toujours déterminer si la représentation modifie le choix pédagogique ou si, à l'inverse, l'éducateur choisit de tenter de modifier sa représentation en fonction du choix pédagogique qu'il a consciemment effectué. Les plus optimistes veulent résoudre les antinomies éducatives en laissant libre cours à la spontanéité enfantine, ce qui donne une éducation totalement puérocentrée et portée par une représentation où *l'enfant-sujet* tend vers *l'enfant-innocent*. C'est le cas des plus avancées des théories libertaires (voir le sous-chapitre suivant) ou de la célèbre et discutée expérience de Summerhill.¹ A l'autre extrémité du spectre éducatif se trouvent les théoriciens les plus pessimistes, qui veulent résoudre les antinomies en reportant à l'après-éducation les questions de la liberté, du désir et de la personnalité enfantines.

Entre ces deux pôles antagonistes, chacun constitue sa synthèse, tant bien que mal – le présent travail a déjà abondamment montré les difficultés éprouvées par les philosophes dans cet exercice délicat. Citons une tentative supplémentaire, celle de Hannah Arendt qui, dans *La crise de la culture*, veut réconcilier la tradition et l'innovation. Elle s'insurge en effet contre les utopies éducatives et politiques misant tout sur une nouveauté ou une modernité qui ne peuvent en fait pas advenir de façon constructive si elles ne sont pas précédées par la transmission de l'héritage de la société. « Le pathos de la nouveauté »², selon l'expression arendtienne, produit des conséquences graves (crises de la culture et de l'éducation) car il discrédite tout *ce qui a été* au profit de *ce qui n'est pas encore*. Or, pour Hannah Arendt, l'essence de l'éducation est le *conservatisme*, c'est-à-dire la mission de protection et de transmission d'un héritage qui permet la continuité du monde dans lequel les enfants apparaissent – et qu'ils doivent s'approprier avant de pouvoir le transformer positivement et en toute conscience.

Trois propositions des pédagogies puérocentrées et novatrices sont ainsi critiquées par la philosophe :

- la possibilité pour le groupe infantin de s'auto-gouverner et de s'auto-déterminer, ce qui brise la relation d'éducation, qui devrait pourtant accorder légitimement à l'adulte le rôle de guide.
- la primauté accordée à la pédagogie sur le savoir proprement dit, ce qui tarit la source de l'autorité du professeur.
- le recours systématique à la pédagogie par le jeu, le désir et l'activité de l'enfant, au détriment de l'enseignement proprement dit des disciplines scolaires et de la pédagogie du travail.

Arendt analyse ainsi les conséquences de ces principes : leur application « tend à faire du monde de l'enfance un absolu. » Entre enfants et adultes, « elle brise les relations naturelles qui, entre autres, consistent à apprendre et à enseigner », elle néglige le fait essentiel « que l'enfance n'est qu'une phase transitoire, une préparation à l'âge adulte. »³ D'où une confusion des rôles, une dégradation de la relation naturelle d'autorité entre adultes et enfants, un enfermement de l'enfance dans l'utopie « jeuniste ».

En opposition, la philosophe propose d'en revenir aux deux pivots de la relation éducative : la *natalité* (le fait que les enfants naissent dans un monde qui leur préexiste) et le *conservatisme* (le fait que l'éducation doive avant tout assumer la responsabilité de conserver le monde). D'où la synthèse que l'éducateur démocratique doit

¹ Pour une approche critique de l'œuvre de Neil, on lira avec profit le dossier intitulé *Pour ou contre Summerhill*, dont la traduction française a été publiée chez Payot en 1976.

² Hannah Arendt : *La crise de la culture* ; *La crise de l'éducation* ; Folio Gallimard 1989 p. 227

³ Hannah Arendt : *La crise de la culture* ; *La crise de l'éducation* ; Folio Gallimard 1989 p. 236

confectionner : responsable à la fois du développement de l'enfant et de la pérennité du monde, c'est-à-dire du lien social et culturel, il doit agir de telle façon qu'aucune des deux instances ne mette l'autre en péril - l'enfant en dévastant l'héritage ou en s'abstenant de le revivifier, le monde en brisant la liberté de l'enfant et son droit à l'invention. Apparemment « réactionnaire », le discours de Hannah Arendt est donc plus équilibré qu'on ne le croit ; s'il refuse de succomber au mirage des pédagogies puérocentrées et au « pathos de la nouveauté », ce n'est pas pour revenir vers une éducation autoritariste ne proposant qu'une conformisation sociale de l'éduqué. « C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice. »¹ Où l'on voit qu'à une antinomie, seule peut répondre une formule vaguement antinomique elle aussi... Si la conservation du monde fait partie intégrante de la définition des finalités de l'éducation, cette préservation d'un héritage, d'une culture, d'une tradition ne saurait résumer l'ambition éducative d'une société qui ne sacrifie pas l'avenir à la préservation des acquis. Transmettre un héritage pour permettre sa modification, inculquer la tradition pour permettre l'innovation : telle est la réponse arendtienne.

Nous dirons par conséquent que sa représentation de *l'enfant-sujet* est très « modérée » : si elle en retient les principaux éléments, elle refuse d'isoler l'enfance de la relation à l'adulte. Pour elle, l'enfance n'a pas à être séparée des choix éducatifs que les adultes font pour elle, elle se définit donc par rapport à ce qu'elle n'est pas encore, à ce qu'elle doit devenir grâce à une indispensable relation éducative structurée par l'autorité, qui est la forme que prend chez les adultes « la responsabilité du monde ». Arendt, finalement, a le mérite de tenter d'épurer la représentation de *l'enfant-sujet* des scories idéalistes des utopies pédagogiques de la modernité pour bâtir une éducation responsable et aimante : « L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité. [...] C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde [...] mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun. »²

Ainsi, si nous avons pu évoquer différents aspects de l'éducation et de la pédagogie proposées à *l'enfant-sujet*, l'on voit que la question de la liberté n'y est pas de moindre importance : *l'enfant-sujet* est perçu comme un acteur de son éducation, non comme un simple exécutant ou comme une matière brute à façonner. La pédagogie qui lui correspond est donc opposée à tout fonctionnement descendant : le savoir ne doit pas descendre de la chaire du maître vers l'enfant ; c'est au contraire à l'enfant qu'appartient de construire son savoir, ses compétences. Les pédagogies contemporaines privilégient par conséquent une approche constructiviste des apprentissages, intégrant les acquis de la psychologie des apprentissages pour refuser les méthodes transmissives plus classiques. L'enfant n'est pas un sac que l'on remplit, mais un feu qu'il faut alimenter, ou une source qu'il faut préserver. Figure emblématique de cette approche centrée sur l'apprenant, l'instituteur Célestin Freinet évoque l'enfant comme porteur d'une « source d'énergie », d'une « sève », d'une « source naissante », autant dire comme une liberté en train de se donner à elle-même la force de se développer.³

d) Pour achever la revue de détail des éléments pédagogiques reliés à *l'enfant-sujet*, il faut aborder la prise en compte de son caractère relationnel, de son indispensable insertion dans

¹ Hannah Arendt : *La crise de la culture*, La crise de l'éducation, Folio Gallimard 1989 p. 247

² Hannah Arendt : *La crise de la culture*, La crise de l'éducation, Folio Gallimard 1989 p. 251-252

³ Entre autres œuvres de Freinet, ces expressions figurent dans *La méthode naturelle*, Delachaux et Niestlé 1971, tome III

un jeu de relations multiples. Le jeune enfant que reçoit l'École doit en effet construire des relations avec son corps, avec lui-même, avec autrui, avec la société et ses lois, avec le savoir et la culture (au premier rang desquels figure la langue). Cet aspect est certes affirmé dans les éducations autoritaristes faisant fi de *l'enfant-sujet*, mais la construction des relations se fait sur un monde impositif liberticide : l'éducation n'est qu'une conformisation ou un « formatage », pour user d'une expression actuelle. De plus la relation au corps et la relation intime du moi à lui-même n'y sont guère valorisées, si ce n'est sur un mode que Freud n'a aucune peine à juger névrotique.

Il va de soi que c'est surtout sous son aspect intersubjectif que nous allons analyser ce quatrième critère de *l'enfant-sujet*, en montrant comment les théories contemporaines tentent de bâtir une socialisation et un « vivre ensemble » conformes aux trois premières caractéristiques du *sujet* enfantin : sa dignité, son individualité et sa liberté. Pour cela, nous allons examiner les trois questions de la socialisation des tout-petits, de l'éducation à la citoyenneté et, au niveau des apprentissages, des interactions entre élèves.

Concernant la socialisation des jeunes enfants, la terminologie elle-même montre une évolution dans les représentations : les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale en France tendent à bannir le concept de socialisation au profit de l'expression « vivre ensemble ». A tort ou à raison, *socialiser* est jugé à la fois trop restrictif et trop large : restrictif car centré sur les rapports verticaux de l'enfant à la société, large car englobant des aspects qui à l'évidence ne relèvent pas encore des apprentissages que le tout-petit peut réaliser. La notion de « vivre ensemble » se veut plus horizontale : l'enfant n'y est pas tant confronté à des institutions transcendantes auxquelles il doit apprendre à se soumettre qu'à des pairs obéissant aux mêmes règles au sein d'une microsociété scolaire à la construction de laquelle chacun contribue. La « socialisation » n'est donc plus pensée comme l'intégration dévorante de l'individu dans la société, mais comme le produit d'une construction collective associant d'emblée l'individu. D'où la mode actuelle des activités proposant aux enfants de bâtir collectivement les règles de vie de leur classe ou de leur école.

Vivre ensemble ce n'est donc pas simplement apprendre à vivre comme la société l'ordonne, mais apprendre à vivre avec les autres en dessinant collectivement les traits communs de la société ainsi élaborée. L'on voit que la représentation dominante accompagnant ces conceptions est bien celle de *l'enfant-sujet*. La lecture des *Programmes de l'École Primaire* le confirme : « Apprendre à de jeunes enfants à vivre ensemble est le premier objectif visé. Chacun d'eux peut ainsi apprendre à partager avec d'autres des activités et des espaces communs. [...] Chacun découvre progressivement un monde qui n'est pas seulement régi par des relations de dépendance, mais par des règles de vie collective auxquelles on peut se référer. L'enfant devient ainsi un acteur dans la communauté scolaire. [...] Il affirme ainsi son identité et la fait reconnaître, tout en reconnaissant celle des autres. »¹

La socialisation proposée aux jeunes enfants oscille ainsi entre une verticalité classique et une horizontalité plus novatrice, où la rencontre des autres et de la société est davantage *interactive*, puisque l'enfant est sollicité pour apporter à l'édifice commun la pierre de sa liberté. « Apprendre à vivre ensemble, c'est aussi apprendre à communiquer. » surenchérit le législateur.² *Communiquer* – étymologiquement *mettre en commun* – est de ce fait un apprentissage décisif pour *l'enfant-sujet* : la question du langage est donc fondamentale à l'école maternelle, entre autres raisons. Les activités de « discussion »,

¹ Ministère de l'Éducation Nationale : *Programmes de l'École Primaire*, CNDP 1995 p 21

² Ministère de l'Éducation Nationale : *Programmes de l'École Primaire*, CNDP 1995 p 21

d'« échanges verbaux » dans lesquels l'enfant a l'initiative, de « dialogues collectifs sur de vrais problèmes à résoudre », de « régulation de la vie collective par des discussions » illustrent ce souci d'impliquer les enfants dans une socialisation démocratique, non réductible à l'assimilation-digestion de l'individu par le corps social.¹ Cela dit, on relève parfois dans les *Programmes de l'Ecole Primaire* des scories d'une vision plus impositive de la socialisation des jeunes : les pratiques des maîtres en classe restent plus mitigées que le texte ministériel : une conception *thémique* de l'ordre social résiste demeure vivace dans les faits et gestes disciplinaires des enseignants.

Il existe en effet deux façons antagoniques de poser la loi et la cohésion sociales² :

- La procédure *thémique* considère que les lois, les règles, les normes de la société sont des réalités transcendantes, intangibles, indiscutables, comparables en cela à la *Thémis* grecque, règle ancienne de nature religieuse. Cette approche théologique de la cohésion sociale n'attend des individus qu'un strict respect, qu'une soumission conformiste et absolue ; les théocraties sont les régimes poussant le plus loin cette logique séparant l'humain de la Loi pour placer celle-ci sous l'emprise d'une entité divinisée. Dans le cadre de l'Ecole, l'enfant ne peut pas être reconnu comme *sujet* tant que l'ordre scolaire est vécu sur un tel mode thémique où le maître-adulte joue le rôle d'un Dieu-Père tout puissant. Il est vrai que, bien souvent, la première réalité que rencontre l'enfant est celle d'un pouvoir paternel, d'un pouvoir adulte omnipotent délivrant des préceptes qui, pour le tout-petit, demeurent frappés du sceau de l'extériorité. Piaget lui-même a repéré chez l'enfant ce « respect mystique de la loi » qui marque ses premières relations avec l'autorité adulte et les règles sociales.³ Le Règlement, la Loi, l'Autorité, s'ils sont proposés à l'enfant comme des Absolus adultes entachés d'arbitraire, sont des freins à la construction d'une socialisation démocratique, c'est-à-dire d'un apprentissage au cours duquel *l'enfant-sujet* pourrait s'approprier la régulation sociale sans soumission conformiste ni hétéronomie plus ou moins forcée. Pour exister, ne lui restent que l'hypocrisie (forme bien passive de résistance) ou le jeu puéril de la transgression, par lequel la liberté affronte la loi sacrée dans l'espoir de lui échapper. Mais l'enjeu éducatif est plutôt dans l'ouverture de l'enfant à « une intelligence juridique de la loi », dit Prairat, car la révolte ne suffit pas à faire advenir une véritable construction démocratique de la loi.⁴
- La procédure *nomique* propose une autre approche de la codification et de la régulation des rapports sociaux. Le *Nomos* est la loi humaine, produite par l'interlocution publique, modifiable et discutable, dont la transcendance n'est que seconde. Elle est le produit d'un accord que passent entre elles les libertés pour assurer leur coexistence, accord révisable et public dont le *Contrat Social* de Rousseau est une formulation assez générique. Ce passage de l'hétéronomie à l'autonomie fait que les interdits sont des produits de l'inter-diction, du débat public entre *sujets* ou entre *citoyens*. La politique est inventée dès lors que cette notion de discutabilité de la Loi est admise. C'est dans cette optique que *l'enfant-sujet* peut entrer dans un processus de socialisation démocratique dont les extraits cités plus haut expriment l'importance dans les programmes actuels de l'Ecole en France. Cette conception politico-juridique de la

¹ Ministère de l'Education Nationale : *Programmes de l'Ecole Primaire* . CNDP 1995 p 22

² sur ce sujet, on lira l'ouvrage d'Erick Prairat : *La sanction . petites méditations à l'usage des éducateurs* . L'Harmattan 1997, p. 91-99

³ Piaget : *Le jugement moral chez l'enfant* ; PUF 1982 p. 14

⁴ Erick Prairat : *La sanction . petites méditations à l'usage des éducateurs* . L'Harmattan 1997, p. 95

régulation sociale lui permet en effet de se découvrir acteur de cette régulation et auteur de la codification de la vie commune. On peut toutefois apporter un bémol piagétien à cette approche : la visée nomique est-elle à portée des tout jeunes enfants ? N'excède-t-elle pas les pouvoirs effectifs des enfants avant l'âge de 6 -7 ans ? On répondra en rappelant que, si la grande dépendance initiale de l'enfant humain est un terreau favorable à la construction de la *Loi-Thémis*, c'est par la mise en œuvre précoce d'une procédure nomique que l'on permettra à l'enfant de dépasser ce stade initial de soumission à la loi d'un Autre pour aller vers le stade de construction et d'acceptation de la loi de Tous.

Il va de soi que seule une structure nomique est conforme à la liberté et au caractère social de *l'enfant-sujet*, en ce qu'elle permet leur cohabitation équilibrée. C'est donc vers elle que les pédagogues sont invités à tourner leur esprit et à orienter leurs pratiques, pour faire de leur classe ou de leur lieu d'éducation une microsociété et un espace pré-politique, non une communauté placée sous l'autorité d'une figure divine. Bien sûr, cela ne se fait pas sans ambiguïtés, puisque la loi et les règles de vie précèdent toujours l'enfant, qui ne peut pas être accueilli au sein d'un Chaos anomique, mais doit être d'abord placé dans un Cosmos déjà ordonné par la Raison adulte. Apprendre à vivre ensemble, ce n'est donc pas tout inventer à partir de rien ; c'est commencer par s'approprier le sens et le bien-fondé de ce qui existe, pour mieux le reformuler ou le faire évoluer par la discussion démocratique. C'est également faire quotidiennement à *l'enfant-sujet* l'expérience cruciale de la *réciprocité* des rapports sociaux de respect, préalable indispensable à la compréhension de l'universalité de la loi nomique.

Notons avec Eirick Prairat qu'il existe une troisième version de la loi : la conception *éthique* outrepassé en effet le « simple » respect de la loi pour proposer au sujet d'interroger ses propres actes en regard de la prise en compte d'autrui. La loi autonome de la conscience, semblable en cela à la loi démocratique, est alors présence de l'altérité en moi, effet de valeurs centrées sur la personne humaine, actualisation de principes questionnés au gré des aléas de l'existence intersubjective. Sa mise en place chez l'enfant couronne l'apprentissage du *vivre ensemble*, concrétisant joliment la remarque de Lévinas sur le « penser-à-l'autre » : « L'unique c'est l'autre de façon éminente. »¹ Mais, sur ce point, l'éducation des adultes est sans doute aussi urgente à faire que celle des enfants...

Le second thème examiné dans le cadre de l'étude du caractère relationnel de l'enfant scolarisé est *l'éducation à la citoyenneté*. Concept à la mode dans la fin des années 1990, cette éducation particulière est la version plus « politisée » du *vivre ensemble* initial prévu pour les enfants de l'école maternelle. Sous son vaste chapeau se rangent en effet divers types d'apprentissages proposés à *l'enfant-sujet*, que l'on résumera ainsi : des savoirs institutionnels (la loi, la République...), des savoir-faire variés (voter, débattre, s'informer, s'impliquer dans la vie publique) et des savoir-être fondamentaux (respecter l'autre, agir avec civisme, promouvoir des valeurs démocratiques).

Comme nous l'avons fait plus haut, nous pouvons déjà remarquer que l'évolution de cette éducation à la citoyenneté, depuis l'école de la Troisième République, va a priori dans le sens d'une reconnaissance grandissante de la notion d'*enfant-sujet*. En effet, les fondateurs de l'École publique assignaient à l'École un rôle éducatif très fort dans ce domaine, et ce sur un mode plutôt impositif : pour acquérir les compétences citoyennes, l'enfant devait surtout apprendre à obéir sans discuter à la Loi et aux adultes, à se préparer à donner sa vie à la Patrie, à manifester des qualités de vaillance et d'honnêteté propres à respecter l'ordre

¹ Emmanuel Lévinas : *Entre nous* ; *Dialogue sur le penser-à-l'autre*, Grasset 1991 p. 224

social, à adhérer aux valeurs dominantes sans s'écarter du droit chemin. L'éducation morale ne proposait pas de réelle formation à l'interrogation et au jugement éthiques ou politiques, mais délivrait des tableaux édifiants permettant de faire apprendre par cœur les fameux *résumés de morale* exaltant des qualités morales idéalisées.

Ainsi, pour Jules Ferry, le citoyen accompli est celui qui respecte l'ordre, « parce que l'ordre est la condition première, la condition essentielle du progrès ». ¹ Pas question de proposer à l'enfant de construire cet ordre en étant, au niveau de sa classe ou de son école, un acteur politique ou un apprenti citoyen. En retirant des programmes scolaires l'enseignement religieux, Ferry n'en a en fait ôté que la *matière*, en conservant la *forme* pour habiller la diffusion de la morale républicaine conformiste. Il exhorte dans cette optique les enseignants du primaire à « profiter de la docilité des enfants [...] pour leur transmettre les principes mêmes de la morale, [...] cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. » ² Pas question de discuter : c'est la docilité qui prime ! L'enfant de l'école ferryste n'est donc pas pensé comme un *sujet*, mais comme un individu à endoctriner tant qu'il est docile et réceptif au conditionnement éducatif.

A partir de cette base historique, les conceptions officielles ont évolué, parce que le mode dominant de socialisation dans une société démocratique a évolué : aujourd'hui l'individu s'intègre autant par *affiliation* que par *filiation*, c'est-à-dire qu'à des procédures passives de conformisation ont partiellement succédé des procédures actives d'appropriation. En tant qu'apprenti citoyen, l'enfant est donc appelé à adhérer en toute autonomie aux valeurs et aux fonctionnements juridico-politiques de la société et de l'Etat républicain, tout en cultivant son esprit critique et sa capacité de protestation. Voir ces extraits des *Programmes de l'Ecole Primaire*, dans le domaine des objectifs de l'éducation civique pour les enfants du cycle III :

- [L'enfant] « connaît et exerce des responsabilités et peut énoncer des règles. »
- « Il peut identifier quelques grands problèmes du monde (les guerres, la faim, la santé, la protection de l'environnement, les droits de l'homme, les droits des enfants) et manifester une sensibilité à leur égard. »
- « Prendre conscience de la responsabilité de chacun dans la société. »
- « Elaborer en groupe et respecter un règlement intérieur de classe, de cycle, d'école... »
- « Connaître les règles de fonctionnement d'une structure coopérative ou associative et y participer. »
- « Donner des exemples de situations mettant en jeu les droits de l'homme et du citoyen (vote, impôt...). » ³

L'on voit que la mise active en situation et la compréhension remplacent, au moins dans les intentions, la recherche d'une simple soumission docile des enfants. Il est vrai que le citoyen de la toute fin du XX^e siècle n'est plus ce membre soumis d'une Nation sacralisée, cet individu passif sommé d'adhérer sans rechigner à l'ordre établi ; sous l'effet de l'essor de l'individualisme, il tend à devenir un client-roi de l'Etat, un foyer de sens et de valeur

¹ Jules Ferry ; discours au Havre du 14 octobre 1883 ; in Claude Lelièvre *Jules Ferry, la République éducatrice* ; Hachette 1999 p. 53

² Jules Ferry ; lettre-circulaire aux instituteurs du 17 novembre 1883 ; in Claude Lelièvre *Jules Ferry, la République éducatrice* ; Hachette 1999 p. 82

³ Ministère de l'Education Nationale ; *Programmes de l'Ecole Primaire* ; CNDP 1995 p. 83 et 119

devant lequel la Nation elle-même perd de son aura. Du coup, *l'enfant-sujet* a droit a davantage de ménagements dans sa formation citoyenne. De toute façon, comme le remarque clairement Patrice Canivez, « l'idée d'éduquer le citoyen est une idée malcommode et suspecte. [...] L'éducation à la citoyenneté n'est-elle pas le sacrifice de la liberté individuelle à l'unité nationale, d'où sont sortis tous les nationalismes ? »

¹ C'est pour éviter ce sacrifice que le citoyen contemporain a pris ses distances vis-à-vis de la chose publique, jusqu'à mettre en péril çà et là la cohésion sociale, en tous cas jusqu'à provoquer une désaffection politique bien peu citoyenne.

Ici comme ailleurs, l'éducation doit donc trouver son chemin entre deux excès : un conditionnement qui, poussé à l'extrême, mettrait à mal la liberté individuelle pour la livrer pieds et poings liés à l'Etat, ainsi que le souhaitent les régimes totalitaires ; un renoncement total qui, en ne construisant pas chez l'individu la dimension citoyenne, occasionnerait le recul des comportements empreints de solidarité et de civisme, au profit d'une atomisation individualiste de la société et du règne sans partage des rapports marchands. Or, il semble bien que les textes ministériels actuels, en définissant clairement l'enfant comme le futur possesseur d'une citoyenneté active et responsable, proposent une formulation très acceptable qui tente de s'adapter aux mutations de l'individualité post-moderne et de l'identité nationale. Les enjeux semblent par conséquent bien perçus et les réponses décrites avec précision.

Toutefois, on n'aura pas de peine à reprendre les critiques « débordiennes » de ces beaux discours, puisque le retour de l'intérêt pour la question de la citoyenneté coïncide avec la hausse des problèmes sociaux liés à la crise de l'insertion professionnelle et à l'aggravation de la fracture sociale. Du coup, il est tentant de résumer l'éducation à la citoyenneté à une procédure analgésique, à un calmant apposé sur les plaies sociales, à un stratagème pour apaiser les exclus et leur demander de continuer à se sentir membres d'une société qui en fait les rejette avec force. Mais que vaut la citoyenneté sans réelle insertion sociale ou sans moyen matériel de jouir de la plupart de ses droits ? L'éducation à la citoyenneté ne serait-elle qu'une manipulation de l'enfant et de la population, une supercherie par laquelle la société défendrait tant bien que mal son unité mise à mal par l'horreur économique ?

Fort de ce soupçon, on dira que sur ce plan également la reconnaissance de l'enfant comme un *sujet* est entachée d'un arrière-plan fort ambigu. Le pédagogue, tout en se saisissant des aspects très positifs des intentions affichées, doit se garder de toute naïveté ; cependant la meilleure façon de répondre aux enjeux de la formation de *l'enfant-apprenti-citoyen* est probablement de prendre les belles proclamations au mot, non de sombrer dans un désenchantement passif et dans un refus d'assumer les conséquences concrètes de la reconnaissance de *l'enfant-sujet*. Si une profonde ambiguïté accompagne incontestablement les discours éducatifs sur la place et la valeur dans la société de cette représentation pédagogique de *l'enfant-sujet*, n'est-il pas de la responsabilité de l'éducateur de lui conférer un sens non mensonger ? Tournée vers la reconnaissance de l'enfant, la représentation dominante le voit comme un *sujet* d'avenir - à la fois *sujet* en devenir et motif d'investissement pour la société. « L'enfant est le constructeur de l'homme » explique d'ailleurs la figure emblématique de Maria Montessori.² Prise en son sens le plus évident, cette assertion signifie la volonté pédagogique de doter l'enfant d'une éducation qui lui permette d'être l'agent dynamique de la reconstruction d'un monde jugé défectueux, le futur citoyen actif d'une évolution positive de la démocratie. Rebâtir la société, tout au moins la faire évoluer positivement, en misant par le travail éducatif sur

¹ Patrice Canivez : *Eduquer le citoyen ?* ; Introduction ; Hatier 1995, p. 5

² Maria Montessori : *L'esprit absorbant de l'enfant* ; *1 L'enfant dans la reconstruction du monde*

L'œuvre future des jeunes générations, est une position construite par la modernité occidentale. Elle est à assumer et à concrétiser.

La troisième question abordée dans cette étude rapide des occurrences pédagogiques du caractère relationnel de *l'enfant-sujet* est la place des interactions entre enfants dans les apprentissages scolaires. Les conclusions actuelles ont tendance à miser – avec modération – sur ces relations entre pairs, alors que l'alignement scolaire traditionnel avait plutôt une propension à les interdire en disqualifiant toute communication entre enfants. Le circuit classique de la parole scolaire est d'ailleurs étrangement conçu, puisqu'il souffre de deux dysfonctionnements pourtant longtemps érigés au rang de « bonnes méthodes » pédagogiques :

- La *direction* du questionnement pédagogique est inversé, puisque « l'école est le seul lieu didactique où celui qui sait quelque chose questionne celui qui en principe en sait moins que lui ! » constate Jean-Pierre Astolfi pour dénoncer cette constante mise à la question des élèves par le maître. ¹ La confiscation de la parole officielle par le maître, auquel les enfants ne font que *donner la réplique*, est sans doute à l'origine de bien des comportements faussant la dynamique des apprentissages : extinction du questionnement spontané par lequel l'esprit enfantin se saisit d'un problème, adoption de stratégies d'évitement, recul des procédures de réflexion au profit des tentatives pour deviner la réponse souhaitée, y compris en la cherchant dans le regard ou l'intonation du questionneur, etc... Cette mauvaise version du « *métier d'élève* » est pourtant une posture presque imposée aux enfants par le feu roulant du questionnement-évaluation.
- La *nature* de la communication en classe est pervertie par l'interdiction très fréquemment faite à l'élève de parler à ses pairs ; étroitement encadrée par des procédures de surveillance dont Michel Foucault a pu décrire les excès, la parole de l'enfant est alors condamnée à se faufiler dans un réseau clandestin de communication, dont toutes les études montrent qu'il est l'objet d'une fréquentation constamment supérieure à celle du réseau officiel supervisé par le maître, dès lors que celui-ci pénalise les interactions entre élèves. Comme le remarque Maria Teresa Estrela, c'est ainsi tout l'héritage du *magistrocentrisme* qui résiste aux évolutions pédagogiques : « prééminence du verbe professoral, de la relation dominant/dominé, organisation monarchique de la classe. » ² Cette école *panoptique*, selon la terminologie de Foucault, fait advenir une communication stressée, ou faussée, ou inutile, ou forcée, mais ne permet pas l'épanouissement de la salutaire communication entre enfants. « Pourtant, dans la vie d'un écolier, le bavardage est vital ! Comment imaginer qu'on puisse vivre en classe vingt-cinq à trente-cinq heures par semaine [...] à ne rien faire d'autre qu'écouter le maître et répondre à ses questions ? » demande Philippe Perrenoud. ³

Ce sont ces deux obstacles aux apprentissages que plusieurs notions pédagogiques tentent de combattre, en réhabilitant et en dépénalisant la parole enfantine en classe et les interactions entre pairs. Que ce soit pour des raisons liées à la socialisation ou pour des raisons d'efficacité didactique, il semble en effet important d'accorder une large place à la

¹ Jean-Pierre Astolfi : *L'École pour apprendre* . I, 2 , ESF 1992

² Maria Teresa Estrela : *Autorité et discipline à l'école* . I *Discipline et indiscipline dans les principaux courants pédagogiques contemporains* , ESF 1994

³ Philippe Perrenoud : *Métier d'élève et sens du travail scolaire* ; ESF 1994 p. 150

communication et aux interrelations entre élèves, ce qui s'accompagne d'une meilleure prise en compte de l'enfant comme un *sujet* voué à se relier aux autres *sujets* :

- La notion de *conflit socio-cognitif* concrétise ce souci pédagogique, en définissant les effets profitables pour l'enfant de la confrontation de son savoir, de ses questions et de ses hypothèses avec ceux de ses pairs, dans la résolution d'un problème ou dans la recherche commune d'une réponse. De même qu'une discipline d'enseignement est d'abord un questionnement, une recherche cognitive est d'abord la confrontation de différentes options dans une visée commune de solution. D'où des pédagogies de l'oral, de l'expérimentation, de la confrontation active et libre des différentes représentations portées par les élèves, de la synthèse rationnelle ; des pédagogies où le savoir est le fruit de diverses procédures incluant le dialogue entre esprits enfantins ; des pédagogies où la réponse ne descend pas de la chaire magistrale, mais émane de l'activité et des interrelations au sein du groupe-classe. L'apport de *l'interactionnisme social* en pédagogie ouvre ainsi des perspectives à la confrontation sociocognitive entre *enfants-sujets*.
- Plus généralement, *l'apprenance* est repensée pour favoriser son caractère d'activité « sociale » ou collective. Les notions d'entraide, de coopération, d'échange, de co-évaluation, ont quitté le ghetto des pédagogies innovantes pour être proposées au grand public des enseignants. De même le travail de groupe est fréquemment évoqué comme un outil didactique à la disposition des maîtres. C'est ainsi la représentation socialisée de *l'enfant-sujet* qui gagne du terrain, encore qu'un excès de technicisme pédagogique ait parfois tendance à voir l'élève comme un *objet* soumis à des stratégies le conditionnant pour apprendre. Le modèle de *pédagogie behavioriste* de Skinner continue en effet à influencer implicitement et involontairement la louable volonté des enseignants de rationaliser leur travail et les effets produits chez les élèves : l'enfant est alors partiellement perçu comme un *objet* au sein d'un enseignement programmé manipulant sa liberté. Si l'on prend garde à cette importante réserve, l'on pourra en tous cas tirer le plus grand profit de l'affirmation nouvelle de l'aspect *sociocognitif* des apprentissages, même si cette composante ne se relie pas sans mal au souci de différencier, voire d'individualiser l'apprenance.
- Autre secteur prenant en compte les interactions cognitives : la notion de *tutorat* entre pairs. Il s'agit de la mise en place de relations où un enfant joue pour un ou plusieurs de ses pairs le rôle d'un expert momentané, les aidant à réaliser leur tâche, leur proposant des explications ou un guidage. Il est à noter que cette formule pédagogique veut allier deux effets positifs : l'un profitant aux tutorés, l'autre au tuteur qui, mis en demeure d'utiliser son savoir, en profite pour affiner sa maîtrise et sa transférabilité. Alors qu'une discipline scolaire classique prohibait fermement l'aide entre élèves et la communication « libre », assimilées à des tentatives illicites de copiage, un fonctionnement pédagogique plus proche de *l'enfant-sujet* ne craint pas d'organiser ces interactions aux multiples bénéfices. Notons que ce procédé figure déjà sous la plume d'auteurs d'époques antérieures ; la modernité pédagogique n'a fait qu'amplifier un mouvement présent dans bien des formes de noviciat ou d'éducation depuis l'Antiquité. Locke, par exemple, évoque au XVII^e siècle l'enseignement par tutorat entre pairs : « Quand un enfant a appris quelque chose, il y a un excellent moyen d'en fixer le souvenir dans sa mémoire et de l'encourager à aller plus loin, c'est de

l'engager à l'enseigner lui-même à d'autres enfants. »¹ Empiriquement, les maîtres de classes très étirées en âge, du style des *classes uniques* des villages, ont d'ailleurs favorisé cet apprentissage par *vicariance* (*vicarius* = celui qui remplace) où un « grand » peut épisodiquement remplacer l'enseignant auprès d'un « petit », pour une activité de lecture par exemple.

- La notion de *coopération* couronne en quelque sorte cette volonté de susciter la richesse des interrelations entre enfants : on y retrouve les objectifs du *vivre ensemble*, ceux de l'éducation à la citoyenneté et ceux de l'apprenance proprement dite. La *pédagogie coopérative* et ses multiples variantes, dont Freinet est un précurseur éminent, est sans doute celle qui se saisit le plus volontairement de la représentation socialisée de *l'enfant-sujet*. L'enfant « aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative » affirme Freinet en fustigeant l'enseignement massif, frontal, indifférencié, hostile aux ressources de la socialité infantile. Ou encore ceci : « La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire. »² L'enfant est alors vécu comme un *coopérant naturel*, un être qui ne peut s'épanouir pleinement qu'en construisant un monde commun avec ceux qui vivent et travaillent avec lui. Dans la « *classe Freinet* », l'enfant prépare sa citoyenneté politique en exerçant une citoyenneté scolaire ; l'école devient libératrice parce qu'elle est elle-même émancipée de tout autoritarisme : la discipline de vie et de travail se veut l'effet naturel d'une organisation coopérative du groupe.

En conclusion, il s'avère que les logos pédagogiques et éducatifs actuels sont porteurs, dans leur grande majorité, d'une représentation incluse dans la catégorie de *l'enfant-sujet* ; ils proposent dans cette optique des pédagogies adaptées à sa dignité reconnue, à son individualité, à son autonomie et à sa nature sociale. Toutefois ce mouvement rencontre de vives résistances :

- la tradition scolaire française, au niveau des structures matérielles des écoles et des représentations de l'acte d'enseigner, maintient çà et là des fonctionnements par lesquels l'enfant est plutôt anonymé et objectivé.
- la société fait peser sur les parcours scolaires le poids de l'urgence sociale, de la compétition et de la course au diplôme, ce qui fait que l'enfant, présumé pièce centrale du système, est en fait la cible de pressions convergentes.
- les belles paroles pédagogiques, si elles peuvent impulser des dynamiques fructueuses au développement de l'enfant, occupent également la place d'un leurre spectaculaire dans la superstructure idéologique camouflant la réalité sociale.

L'impression est donc très mitigée. De plus, l'examen de *l'enfant des pédagogues* mériterait une étude comparative sur divers systèmes éducatifs occidentaux, tant est grande en France le poids du modèle scolaire républicain. Une telle étude, impossible à réaliser dans le cadre de ce travail, permettrait de préciser les différentes déclinaisons de *l'enfant-sujet* : on y verrait par exemple que les pays scandinaves se font de la personnalité et de la liberté de *l'enfant-sujet* une idée plus puérocentrique que ne l'est la réalité scolaire française.

En guise d'épilogue à ce sous-chapitre, nous souhaitons présenter ce qui, à certains égards, ressemble au couronnement de la reconnaissance de l'enfant comme un *sujet*. Certains

¹ John Locke : *Quelques pensées sur l'éducation* ; § 180

² Célestin Freinet : *Pour l'école du peuple* . *Les invariants pédagogiques* , Maspéro 1969

pédagogues vont jusqu'à se représenter l'enfant comme un *sujet* spontanément et naturellement *philosophe*. C'est le cas du courant pédagogique militant pour la pratique du dialogue philosophique en classe avec les jeunes enfants, courant dont les précurseurs outre-Atlantique sont les enseignants partageant dans les années 1970 les analyses de Matthew Lipman ou celles de Gareth Matthews¹. Les nombreux travaux de ceux-ci posent en effet que l'enfant devient naturellement et précocement philosophe : « Les enfants commencent à penser philosophiquement quand ils commencent à demander "Pourquoi ?" »² Respecter ce questionnement spontané de *l'enfant philosophe*, le nourrir, l'aider à progresser est la tâche du pédagogue. « Nous voyons que l'enfant a naturellement cette curiosité, cette soif de connaître qui favorise son ouverture sur le monde. » renchérit Pierre Laurendeau, philosophe sensibilisé au projet d'un « enseignement » de la philosophie aux jeunes enfants.³

Bien sûr, cette volonté de donner du temps et de l'espace à la parole individuelle et à l'entretien collectif chez l'enfant est une constante dans l'Education Nouvelle ; Freinet, Dewey, Oury ont déjà abondamment exploré cette voie. Mais aucun n'a, sauf rare allusion, employé le mot *philosophie* pour désigner cette activité de classe. Là est donc la particularité d'un Matthew Lipman ou d'une Marie-France Daniel. Si l'on sait depuis Aristote au moins que la curiosité et l'étonnement sont les terments de l'activité philosophique, ces pédagogues ont construit autour de l'enfant tout un réseau de ressources pour nourrir le *philosophe enfantin*, que ce soit des albums spécifiques, des livres pour le maître ou des situations propices à l'entretien philosophique.

Voilà donc *l'enfant-sujet* reconnu *enfant-philosophe*, « philosophe en action » selon Lipman, en vertu de la dynamique questionnante de son esprit, qui s'étonne de ce qui n'étonne plus les adultes. Même s'il ne faut pas exagérer la portée de cette entrée de l'enfance en philosophie, l'on peut constater que les conceptions ont bien changé depuis Platon, qui pensait que l'on ne pouvait vraiment commencer à philosopher qu'à quarante ans sonnés. En répondant que « quand on est jeune, il ne faut pas hésiter à philosopher »⁴, Epicure affirmait plutôt que la philosophie est de tous les âges. Ceux qui aujourd'hui structurent les *moments de langage* en classe comme des dialogues à teneur philosophique – le tout rapporté à l'âge des enfants, bien évidemment – se saisissent de la remarque épicurienne et font vivre ce magnifique point d'orgue de l'éclosion de *l'enfant-sujet* : l'avènement de *l'enfant-philosophe*.

¹ voir dans la bibliographie les références des ouvrages de Lipman, Sharp, Oscanyan, Matthews, Laurendeau, Caron et Daniel, parmi tant d'autres auteurs sensibilisés à la pratique philosophique avec les jeunes enfants

² Lipman, Sharp et Oscanyan : *Philosophy in the classroom*, Philadelphie, Temple University Press, 1980, p. 58

³ Pierre Laurendeau : *Des enfants qui philosophent*, Montréal, Editions Logiques, 1996, p. 19

⁴ Epicure : *Lettre à Ménécée*

4) L'enfant anarchiste

Avec l'existentialisme sartrien, nous avons rencontré une pensée mettant fortement l'accent sur la question de la liberté dans sa description de la condition humaine et de l'enfance ; de même, en dépit des ambiguïtés qui pèsent sur le traitement de *l'enfant scolarisé*, nous avons vu que les loges pédagogiques actuels activaient la reconnaissance de l'autonomie enfantine. Il existe une autre approche politico-philosophique de l'humain centrant très clairement ses principes sur l'axe jugé majeur de la liberté du *sujet* : il s'agit de la famille des conceptions anarchistes ou libertaires. Outre sa participation active à l'histoire sociale et politique de l'Occident, le mouvement libertaire est ici sollicité en raison de son appétence soutenue pour les questions éducatives et de sa vaste contribution à l'innovation pédagogique et éducative. Une sensibilité libertaire nettement identifiable, quoique infiniment diverse, s'exprime en effet dans maintes expériences éducatives construisant progressivement la reconnaissance de l'enfant comme un *sujet* acteur de son éducation ; nous aurions même de la peine à établir le relevé complet des variantes de cette sensibilité libertaire, dont l'action conjuguée a grandement déblayé le terrain pour l'officialisation des principes pédagogiques et éducatifs que nous venons d'étudier. Citons simplement les noms de Sébastien Faure (fondateur en 1904 de *La Ruche*, coopérative éducative intégrale), de Francisco Ferrer (fondateur dès 1901 en Catalogne de *l'Ecole Moderne*), ou encore de Paul Robin (animateur de l'orphelinat libertaire de Cempuis en 1880).

Une fois rendu ce bref hommage aux pédagogues libertaires et avant de détailler quelques éléments de leur représentation de *l'enfant anarchiste*, nous pouvons ouvrir une nouvelle parenthèse littéraire, pour esquisser avec Prévert la silhouette de ce gamin sans foi ni loi, de cet apprenti anarchiste sans Dieu ni maître, de cet *enfant-sujet* d'autant plus rétif à l'éducation que celle-ci apparaît sous les traits d'une contrainte irrecevable, d'un pouvoir injuste exercé par des adultes sans intérêt ni compréhension. Le personnage de l'enfant est en effet très présent, voire omniprésent, dans l'œuvre de Prévert, et représente cette sensibilité que l'on dira libertaire, en référence au sens de cette expression dans l'avant et l'immédiat après-mai 68, même si Prévert n'a pas été lui-même un militant anarchiste. Le gamin de ses poèmes, à l'instar du gosse de bien des chansons de Brassens, est incontestablement un « électron libre », un gentil cancre irrévérencieux et perpétuellement en instance d'évasion vers un monde de liberté rêvée sur un mode poétique. « Il dit non avec la tête, mais il dit oui avec le cœur », non à l'instruction obligatoire, à l'enfermement dans l'école, à l'intégration forcée dans le monde injuste et agressif dessiné par les adultes et les « enfants prodiges » docilement rangés sur les bancs de classe, mais oui à la poésie, à la liberté, au bonheur.

C'est donc par rapport à l'Ecole du modèle ferryste historique, en ce qu'elle a de strictement contraignant et autoritariste, que le gamin anarchiste de Prévert manifeste souvent sa résistance – signe que la scolarisation définit l'enfance à partir de la fin du XIX^e siècle en France. C'est même par son fou rire dévastateur qu'il dissout en un instant la pesante construction sociale des adultes, qu'il efface tout pour dessiner au tableau noir « le visage du bonheur ».¹

Ce thème de *l'enfant-au-fou-rire* figure plusieurs fois chez Prévert, qui utilise son explosivité pour mieux marquer la rupture entre un monde liberticide et le potentiel de liberté subversive porté et représenté par les enfants, surtout s'ils sont rebelles et déjà

¹ Jacques Prévert : *Paroles* ; *Le cancre*

poètes, ce qui revient au même. Parfois ce n'est qu'un individu qui se rit du monde terne qui l'accueille, parfois le fou rire – qui est par essence un phénomène collectif – égaye tout un groupe d'enfants. Prévert rêve de ce tumulte joyeux :

« Volets ouverts
Fou rire d'une école tout entière
Eclatant au coin d'une rue »¹

L'enfant libertaire est viscéralement rebelle à l'école, dans ce que cette institution a pu avoir de rigide, de disciplinaire ou d'incompréhensif. *L'école-caserne* dessinée sur le mode pédagogique et architectural de la normalité ferryste a en effet manifesté un fort souci de pratiquer une éducation à la mode orthopédique, pour dresser les corps et les esprits selon une représentation de l'enfance bien peu subjectivante. C'est à cet école de la transmission autoritariste que résiste le gamin de Prévert, ce cancre qui se rêve sans Dieu ni maître d'école. De nombreux courts textes mettent en scène cette résistance scolaire ; le professeur y est souvent ridiculisé par un élève bien plus malin que lui, en tous cas plus simple et libre d'esprit. C'est l'élève Hamlet qui au reproche d'être toujours dans les nuages répond par une sentence révélant son sens enfantin de la répartie : « Être ou ne pas être dans les nuages ». ² C'est le cancre qui se rit des menaces du maître et égaye le tableau noir « avec des craies de toutes les couleurs ». ³ C'est l'écolier rêveur qui, au moment de réciter ses tables d'addition, fait apparaître l'oiseau-lyre imaginaire caché dans son pupitre ; alors, la chanson de l'oiseau, tout comme le fou rire évoqué plus haut, exerce sur l'école un pouvoir dissolvant instantané :

« Et les murs de la classe
s'écroulent tranquillement
et les vitres redeviennent sable
l'encre redevient eau
les pupitres redeviennent arbres
la craie redevient falaise
le porte-plume redevient oiseau. »⁴

Et l'écolier redevient enfant, peut-on ajouter... Et le temps redevient bonheur... Et l'espace redevient liberté... Maître en imagination, en rire et en joie de vivre, l'enfant anarchiste est-il fait pour l'École ? Pas pour l'école qui lui est proposée, en tous cas. C'est pourquoi l'obsession de Prévert se porte en direction d'un monde sans école, d'une semaine des quatre jeudis, d'un monde buissonnier où l'enfance pourrait laisser s'épanouir sa liberté. Un peu ivre au comptoir un lundi matin, le plombier zingueur garde en lui son enfance, qui « chante que c'est jeudi, qu'il n'ira pas en classe, que la guerre est finie et le travail aussi. » ⁵ L'enfant de Prévert, c'est bien ce personnage central au sein d'une fête permanente, d'une subversion ludique et hédoniste qui ravage sans violence le monde établi.

Le discours antiscolaire de Prévert, s'il pointe les défauts d'une école indifférente aux caractéristiques de *l'enfant-sujet*, a toutefois le défaut éminent de la facilité. La posture poétique, la distanciation libertaire vis-à-vis de toute contrainte sont une idéalisation -

¹ Jacques Prévert : *Histoires et d'autres histoires* : *Volets ouverts volets fermés*

² Jacques Prévert : *Paroles* ; *L'accent grave*

³ Jacques Prévert : *Paroles* ; *Le cancre*

⁴ Jacques Prévert : *Paroles* ; *Page d'écriture*

⁵ Jacques Prévert : *Paroles* ; *Et la fête continue*

parfois bien individualiste – de l'existence sociale, ce en quoi Prévert se rapproche de la représentation mythifiée de *l'enfance-innocence*. Spontanément poète et créatif, le gamin de ses poèmes endosse en effet le costume de l'enfant mythique incompris au sein d'une société bâtie pour et par les adultes.

C'est pourquoi la représentation de l'enfance rejoint chez Prévert un discours de dénonciation sociale : l'enfant n'est alors qu'une sous-catégorie de la classe des prolétaires sur le berceau de qui les mauvaises fées de l'injustice se sont penchées avec précocité :

« Les fées qui sont venues
autour de vos berceaux
les fées étaient payées
par les gens du château
elles vous ont dit l'avenir
et il n'était pas beau. »¹

chantent les sardinières aux petites filles ; tandis que les « enfants d'Aubervilliers », eux aussi victimes d'une reproduction sociale de l'injustice et d'un déterminisme étouffant, n'ont pour Côte d'Azur que « la poussière d'Aubervilliers » :

« Gentils enfants d'Aubervilliers
Vous plongez la tête la première
Dans les eaux grasses de la misère
[...]
Gentils enfants d'Aubervilliers
Gentils enfants des prolétaires
Gentils enfants de la misère. »²

Le monde enfantin de Prévert a cette coloration « Front Populaire » également observable – la critique sociale en moins – dans les photos de Doisneau, dans cette enfance scolarisée d'où jaillissent çà et là des traits poétiques, des regards rêveurs et des sourires chenapans. C'est l'enfance populaire des villes et des quartiers ouvriers, des terrains vagues et des angles morts de cours de récréation. C'est l'enfance confondant en une seule et même aspiration la libération sociale et la libération scolaire :

« En entendant parler
d'une société sans classes
l'enfant rêve
d'un monde buissonnier. »³

Cet enseignement libre au sein d'une école émancipée, cette société libre doivent se construire contre le « professeur de Vive la France » et son « Crédit-Crédo », contre ses « homélies-mélo » et « toute cette Edification », ce « Catéchisme de Persévérance » dont on l'abreuve jusqu'au dégoût.

La subversion incarnée par l'enfant libertaire déborde évidemment le seul cadre scolaire ; Prévert s'en prend fréquemment à d'autres institutions : famille, armée, Eglise, justice, Patrie...

¹ Jacques Prévert : *Spectacle* ; *Chanson des sardinières*

² Jacques Prévert : *Spectacle* ; *Aubervilliers*

³ Jacques Prévert : *Spectacle* ; *L'enseignement libre*

« La quéquette à Jésus-Christ
n'est pas plus grosse qu'une allumette
Il s'en sert pour faire pipi
Vive la quéquette à Jésus-Christ ! »¹

chantent les enfants anarchistes, à la grande fureur du Père-Loi.

Aussi la « chasse à l'enfant » est-elle ouverte. « Bandit ! Voyou ! Voleur ! Chenapan ! » s'égosille « la meute des honnêtes gens » qui s'évertue à remettre dans « la maison de redressement » l'enfant-victime qui s'en est échappé. « Pour chasser l'enfant pas besoin de permis, tous les braves gens s'y sont mis » ; et l'on tire sur le fugitif, sur le mauvais sujet rebelle...²

Tout n'est donc pas si simple dans la vie de l'enfant libertaire. Dans l'inventaire à la Prévert, on relève souvent les difficultés éprouvées par l'enfant pour s'accommoder du monde adulte :

« Un petit garçon qui entre à l'école en pleurant
un petit garçon qui sort de l'école en riant »³

L'expérience scolaire, si elle est douloureuse, n'est rien à côté des malheurs des *enfants-victimes* pour lesquels Prévert éprouve une franche sympathie. Parmi ces opprimés se range « l'enfant abandonné » : sitôt né, il a vu autour de lui s'assembler des adultes, « tout comme autour d'un mort », de nombreux adultes venus jouer « l'absurde et singulière et menaçante parodie de la très ancienne comédie des fées autour du berceau. » Et l'enfant ressent d'emblée qu'on ne lui prépare rien de bon ; du coup « il hurle à la vie comme un petit chien à la mort », car « il est pris, coincé, vivant ». Il devient de ce fait un enfant « pâle et triste », comme d'autres enfants « perdus comme lui » ; et il se morfond dans le jardin public où les adultes voudraient parquer son imagination : « Il étouffe et la rage le prend, et devant cette nature truquée, ce mauvais sable, tout ce petit cimetière vivant, il est en proie à ce fabuleux désespoir qu'il est coutume d'appeler chagrin d'enfant. »

Aucune révolte n'est cependant permise aux enfants ; s'ils trépignent et s'agitent anormalement, « la famille les fesse, les claque, les enferme, les couche » ; seul l'enfant abandonné tient finalement sa revanche : « il rit en rêvant ». En attendant de trouver ses amis, une autre famille retrouvée : « Petite foule d'enfants réels, petites bandes d'animaux vivants, cancre et voyous des rues montrés du doigt de loin. [...] Ils apprennent mal leurs leçons, ils ne font pas bien leurs devoirs, ils changent la morale des fables. [...] Et le Vendredi saint, ils pensent à Robinson Crusoé. »⁴

« Oh comme elle est triste l'enfance » soupire donc le poète. « Nous étouffons dans le brouillard, dans le brouillard des vieux vieillards. », car les adultes sont presque tous vieux, ternes, pesants, incompréhensifs ;

« Et quand ils retombent en enfance
C'est sur l'enfance qu'ils retombent

¹ Jacques Prévert : *Spectacle* ; *Le retour à la maison*

² Jacques Prévert : *Paroles* ; *Chasse à l'enfant*

³ Jacques Prévert : *Paroles* ; *Inventaire*

⁴ Jacques Prévert : *Spectacle* ; *L'enfant abandonné*

Et comme l'enfance est sans défense
C'est toujours l'enfance qui succombe
Oh comme elle est triste
Triste triste notre enfance. »¹

Optimiste quant à sa représentation de l'enfance, Prévert est ici très pessimiste sur la place réservée aux enfants dans une société structurée par les adultes ; si l'enfance est vouée au bonheur, l'épreuve de l'éducation est source de peines nombreuses ; les chansons, les fous rires, les instants poétiques, la sensibilité, le désordre joyeux ne peuvent alors survivre que dans des interstices de la réalité, dans les angles morts de la classe ou de la cour de récréation, dans les terrains vagues des banlieues ou les cages d'escalier des immeubles. Pour le reste, l'enfance finit en « miroir brisé », éclaté sous les coups de la pesanteur sociale. Et l'adulte doit survivre avec au cœur la nostalgie douloureuse du « rire étoilé » de l'enfant qu'il fut, qu'il ne peut plus être, que l'on ne l'a pas laissé être :

« Le petit homme qui chantait sans cesse
le petit homme qui dansait dans ma tête
le petit homme de la jeunesse
a cassé son lacet de soulier
et toutes les baraques de la fête
tout d'un coup se sont écroulées. »²

« Les enfants ont tout, sauf ce qu'on leur enlève » conclut Prévert - auteur d'ailleurs de *Contes pour enfants pas sages* - afin de finir de flétrir cette adulerie aux principes éducatifs non conformes à la sensibilité libertaire très « rive gauche » qui traverse son œuvre.³

L'examen rapide de cette sensibilité nous conduit aux portes de la *Weltanschauung* anarchiste, si tant est que l'on puisse unifier sous cette appellation commune des conceptions et des principes d'action infiniment divers. Le gamin de Prévert a en effet quelque chose à voir avec les représentations de l'enfance émanant des multiples courants libertaires : par l'affirmation décalée de son individualité, par son inadaptation aux contraintes de l'ordre social, par son goût pour une liberté buissonnière, il semble donner poétiquement vie aux analyses philosophiques ou politiques de bien des auteurs de la galaxie anarchiste.

Il reste à savoir à quelle catégorie d'anarchisme peut se rattacher le cancre de Prévert, sachant que la pensée libertaire, schématiquement, est partagée par une césure - qui n'empêche pas les intersections et les ensembles communs - entre deux positions opposées :

- l'anarchisme individualiste, d'inspiration plutôt stiracienne ou vaguement nietzschéenne, hypertrophie les trois premières caractéristiques du *sujet* (sa préciosité, sa liberté et son individualité) et réduit la quatrième (la socialité) au profit d'un égoïsme souvent bien élitiste.
- l'anarchisme collectiviste, emprunté entre autres aux travaux de Kropotkine ou Bakounine, construit une synthèse de socialité et de liberté individuelle, en affirmant que l'individualité du *sujet* ne peut se réaliser pleinement dans l'individualisme, mais doit en passer par la coopération, la solidarité, l'entraide.

¹ Jacques Prévert : *Histoires* ; L'enfance

² Jacques Prévert : *Paroles* ; L'enfance - Miroir brisé

³ Jacques Prévert : *Spectacle* ; Intermède

Généralement, la figure commune de *l'enfant anarchiste*, que l'on trouve dans la littérature, fait plutôt l'impasse sur le discours politico-sociologique accompagnant l'anarchisme collectiviste, ce qui donne au gamin libertaire, tel le gosse de Prévert, des aspects simplement individualistes : il est un révolté, ou un évadé, ou un cancre fugueur, ou une personnalité rétive aux ordres et aux brimades, mais ne manifeste guère la deuxième tendance du mouvement libertaire : le collectivisme. Cette première constatation fait ainsi apparaître une différence entre le gamin des écrits théoriques des éducateurs anarchistes, qui présente parfois les signes d'une socialité collectiviste, alors que les figures littéraires de *l'enfant sans Dieu ni Maître* sont plus individualistes.

Autre constatation : la césure que nous venons de définir fait que les logos anarchistes peuvent aussi bien proposer le meilleur, sous la forme d'une vision d'un monde où règne l'harmonie des libertés, que le pire, sous la forme de la vague caution idéologique de l'égoïsme et de l'égotisme. Disons que, chaque fois que la représentation de *l'enfant libertaire* passe sous silence la solidarité sociale et ne retient que les caractéristiques individuelles du *sujet*, elle est sur la pente des facilités de l'individualisme ; par contre, chaque fois qu'elle montre l'indissociabilité de l'individualité et de la coopération, elle est dans la logique de cette synthèse que doit être *l'enfant-sujet*. Pour compliquer le tout, il faut savoir que les deux familles anarchistes se rejoignent dans leur dénonciation des contraintes sociales et des pouvoirs : dans leur partie la plus critique, elles se confondent pratiquement ; *l'enfant individualiste* et *l'enfant collectiviste* sont alors bien difficiles à distinguer l'un de l'autre.

Pour éviter les répétitions, nous avons choisi de ne pas reproduire notre précédente méthode d'analyse, structurée par les quatre caractéristiques de *l'enfant-sujet*, mais d'énumérer quelques auteurs anarchistes, en examinant chaque fois leur propre version de *l'enfant libertaire*.

Commençons par les auteurs de la tendance collectiviste, tels Proudhon, Kropotkine et Bakounine, qui constituent le trio majeur des inspirateurs de l'anarchisme. Ce qui les caractérise est de tenter de construire un autre ordre social, politique, économique, sur les ruines d'un autoritarisme dont ils veulent se débarrasser. D'où leur grand intérêt pour la question de l'éducation, car une éducation libertaire est la seule à même de préparer les *sujets* aptes à dynamiser un nouveau monde de liberté et de solidarité. Leur anarchisme n'est donc pas le refus de toute loi et de toute Ecole, mais le refus d'une loi et d'une Ecole non conformes aux quatre caractéristiques du *sujet enfant*. Ce n'est pas l'ordre qu'ils nient, mais l'ordre imposé avec autoritarisme, violence et injustice. Dans leur conception, il y a ainsi une place pour l'enfant à l'Ecole, à condition que l'Ecole se *libertarise*, comme il y a une possibilité d'insérer harmonieusement l'individu et sa liberté dans la société, à condition que la société se *libertarise*. A la différence, les auteurs individualistes sont par principe méfiants vis-à-vis de toute éducation et ne se préoccupent guère de l'Ecole et de l'éducation de masse. La loi, l'institution sont refusées sans exception. Ainsi, dans le premier cas les enfants sont soustraits à l'éducation institutionnelle pour être confiés à des structures libertaires d'éducation, dans le second cas toute structure est refusée, au profit de la fuite en avant individualiste.

Proudhon est ainsi un des premiers à avoir pensé l'éducation dans une perspective sociale et populaire annonciatrice des revendications pour le droit à l'éducation : pour cela il réhabilite le travail manuel, afin de supprimer la coupure élitiste entre la Vie et le Savoir, et il réclame une instruction qui dure « toute la vie ». Sa conception de l'enfance est très nettement orientée par *l'enfant-sujet*, puisqu'il recommande de donner à l'enfant une « polytechnie de l'apprentissage », c'est-à-dire une formation globale lui permettant de

saisir tous les aspects du travail qu'il va faire et d'en comprendre les implications scientifiques et industrielles. Ainsi, l'élève devient un travailleur complet, un homme qui comprend et qui sait, non un robot astreint à des tâches parcellaires. ¹ Cela dit, Proudhon consacre peu de temps à l'enfant ; sa vision est très peu puérocentrée car elle s'inscrit dans la perspective politico-économique d'une réflexion globale sur la restructuration de la société. Il faut attendre la fin du XIX^e siècle pour que le puérocentrisme pénètre plus largement dans les écrits libertaires.

Chez Bakounine, il y apparaît sous la forme d'un refus de la coupure entre manuels et intellectuels ; c'est donc la notion de *sujet global* qui lui permet d'en venir à une représentation de l'enfant qui dilue d'une objectivation peu ou prou péjorative, sans en passer pour autant par *l'enfance-innocence* « Il faut qu'il n'y ait plus ni ouvriers ni savants, mais seulement des hommes » dit l'impétueux militant anarchiste, ce afin de réclamer une *éducation globale* qui traite l'enfant comme un *sujet* méritant d'être initié à toutes les formes de l'activité humaine et de développer tous les aspects de sa personne, toutes ses « tendances naturelles ». D'où une définition très « moderne » de l'éducation, vue comme « l'instruction graduelle et progressive à la liberté, par le triple développement des forces physiques, de l'esprit et de la volonté ». ² La notion actuelle de *développement global de l'enfant-sujet* est ici esquissée : il faut éduquer des hommes dans leur intégralité avant que de former des travailleurs dans leurs spécialités.

Bakounine s'intéresse également à la contradiction apparente entre une éducation collective – dans des écoles – et le souci de promouvoir l'individualité. Comment respecter la personnalité de l'enfant dans un cadre collectif ? « Pour être parfaite, l'éducation devrait être plus individualisée qu'elle ne l'est aujourd'hui, individualisée dans le sens de la liberté et uniquement par le respect de la liberté, même dans les enfants. Elle devrait avoir pour effet non le dressage du caractère, de l'esprit et du cœur, mais leur éveil à une activité indépendante, libre... » ³ Par son refus de l'autoritarisme, du fonctionnalisme éducatif, de l'enseignement livresque et de l'élitisme scolaire, Bakounine utilise donc avec netteté la représentation de l'enfant comme un *sujet* porteur de dignité, de liberté et d'individualité, et voué à la libre association avec ses semblables.

Piotr Kropotkine, de même, centre les visées éducatives sur la question de la liberté de *l'enfant-sujet*, ce qui le conduit à prôner la suppression de trois modalités d'enseignement :

- la *discipline*, qui ne produit que l'habitude de se soumettre ou de dissimuler.
- les *programmes*, qui sont des entraves au développement dynamique des initiatives et du désir de savoir de l'enfant.
- les *classements*, qui construisent une hiérarchie indigne de l'égalité de tous en dignité et induisent des sentiments asociaux.

Dans la partie constructive de sa réflexion, Kropotkine définit alors l'enseignement le mieux adapté à la liberté de l'enfant et insistait lui aussi sur les notions d'*éducation intégrale*, de *développement global et harmonieux* de « tout l'individu ». Le but est de faire advenir « des hommes libres qui respectent et aiment la liberté d'autrui », formule idéale permettant l'association des libertés. ⁴

¹ Parmi l'abondante production de Proudhon, on trouvera des passages sur l'enfance et l'éducation dans les textes suivants : *De la justice dans la révolution et dans l'Eglise*, *Idee generale de la Revolution au XIX^e siècle* ; *De la capacité politique des classes ouvrières*.

² Bakounine : *Catéchisme révolutionnaire*.

³ Bakounine : *Fédéralisme, Socialisme, Anathéologie*.

⁴ Kropotkine : *Programme du Comité pour l'enseignement anarchiste*, rédigé entre autres avec Elisée Reclus, Louise Michel et Jean Grave, 1882.

On le voit : les réflexions sur l'éducation des grands penseurs de l'anarchisme au XIX^e siècle annoncent les développements ultérieurs de l'enfance pédagogisée. Leur profonde originalité réside toutefois dans le lien établi entre l'éducation et la visée de transformation sociale. Ce caractère éminemment social et politique de l'éducation fait de *l'enfant libertaire* un modèle subversif, car exposant des principes anticipant sur les sociétés anti-étatiques et anti-autoritaires que l'anarchisme militant travaille à faire advenir. Si l'on coupe les principes pédagogiques libertaires de cette dimension politique, il ne reste que le *pédagogisme*, c'est-à-dire l'illusion de pouvoir transformer les données sociétales par les seules forces de l'éducation ; ainsi, si les initiatives pédagogiques ne sont pas inscrites dans un vaste mouvement politico-social, elles ne tardent guère à être absorbées par l'École officielle ou anéanties faute d'espace pour survivre. L'histoire de l'éducation libertaire est ainsi partagée entre la récupération par le « système » dès lors que le lien avec les luttes sociales est rompu, et l'extinction par épuisement dès lors que le pédagogisme a usé les énergies sur le terrain sans résultat spectaculaire. Reste la tentation fréquente du repli dans un ghetto pédagogique où l'on concocte un *enfant-sujet* à la mode libertaire...

C'est pourquoi les moments de plus grande reconnaissance en actes de *l'enfant-sujet* dans sa version libéralisée coïncident avec des mouvements politiques et sociaux de masse, tels que la montée de l'anarchisme en France au début du XX^e siècle ou en Espagne avant la guerre civile. Les œuvres pédagogiques de Paul Robin (1837-1912), Sébastien Faure (1858-1942) et Francisco Ferrer (1859-1909) illustrent de façon contrastée la force de ce lien organique entre les pratiques pédagogiques et les luttes politiques et syndicales : trop peu présent dans l'expérience menée par Robin, il est par contre éclatant dans l'œuvre de Faure et de Ferrer.

Paul Robin, d'abord timide innovateur pédagogique dans le cadre de son professorat, va accentuer sa volonté de libération de *l'enfant-élève* après sa rencontre avec Bakounine à Genève peu avant la Commune. Exilé, il radicalise alors ses options politiques et éducatives, devient membre de la 1^{re} Internationale, fréquente Kropotkine et les frères Reclus, tous ardents théoriciens à l'esprit libertaire. Après avoir rédigé pour l'Internationale en 1868 un rapport sur *l'enseignement intégral*, il obtient son retour en grâce lorsque Ferdinand Buisson, collaborateur de Jules Ferry, lui permet de diriger à sa façon l'orphelinat de Cempuis, transformé de facto en établissement expérimental pour l'innovation pédagogique libertaire. Robin tente alors d'appliquer plusieurs principes d'éducation libertaire sous-tendus par une vision de *l'enfant-sujet* :

- L'éducation doit être *intégrale*, car c'est l'intégralité de la personne de l'enfant qui doit s'épanouir. Nulle mutilation de potentialité n'est acceptable. D'où la pratique à Cempuis de disciplines ordinairement cantonnées à la portion congrue : l'éducation physique et la natation, l'apprentissage des métiers manuels, l'éducation sexuelle sur un mode scientifique... Il s'agit de reconnaître en l'enfant une personne définie par elle-même et son individualité riche de potentialités, non un *objet* défini et formé par les préoccupations et les besoins des adultes dans le cadre d'une éducation qui ne serait que parcellaire. *L'enfant-sujet*, ici, n'est pas qu'un *contenu* à remplir en fonction des décisions des adultes ; il est déjà rempli d'une richesse qu'il ne faut pas gaspiller en réduisant l'éventail des activités proposées et des apprentissages à réaliser.
- L'éducation doit avoir une composante *morale*, entendue au sens d'apprentissage de la fraternité et de la solidarité. C'est pourquoi l'autorité du maître, qui pourrait entraver et nécroser cet apprentissage social, doit s'effacer pour laisser s'auto-réguler le jeu des libertés enfantines : « Donnez de bons exemples, des conseils appuyés sur des raisons convaincantes, jamais sur la violence, ne commandez, ne forcez jamais »

conseille Robin, dans une veine anti-autoritaire très ordinaire amalgamant l'autorité et la violence. Il faut donc que l'enfant ait « la haine de l'autorité », mais prenne l'habitude de la discussion entre égaux et du respect de la liberté de tous. ¹ *Pas de moralité sans liberté* : nous savons, au moins depuis Kant, que ce principe est incontournable.

- l'éducation doit être *mixte* et inscrire la volonté de mixité dans le cadre de la coéducation fraternelle des sexes ; d'où une vie commune des filles et des garçons et une pratique commune des activités sportives, faits qui servirent de prétexte au parti cléricale pour obtenir la fin de l'expérience de Cempuis.

Avec Robin, le paradigme éducatif s'inverse presque totalement : ce n'est pas de l'extérieur et sur le mode vertical du magistère que l'enfant est éduqué, mais de l'intérieur (à partir de ses potentialités et de son dynamisme) et horizontalement (par la discussion et la solidarité avec ses pairs, sans rapports hiérarchiques d'autorité). De même, Robin pense l'éducation du corps en refusant le modèle orthopédique pour proposer une libération du mouvement : un tiers du temps d'apprentissage est consacré à la pratique libre d'activités physiques très variés ; de plus, notre pédagogue est sans doute le premier à proposer aux enfants un séjour transplanté au bord de la mer. Le séjour à Mers-les-Bains (Somme) des orphelins de Cempuis en 1883 est ainsi la première expérience de colonies de vacances proposée aux *enfants-sujets*, dans le respect de leur liberté et de leur composante physique.

Ce qui manqua à Robin pour étendre et pérenniser son œuvre se situe probablement du côté de la faiblesse de son lien avec un mouvement de masse. Après la fin de la 1^{re} Internationale et avec les suites de la répression de la Commune, son expérience se trouva coupée d'un soutien autre qu'idéologique ; enfermée dans le cadre d'une institution ministérielle proposant par ailleurs une pédagogie massivement orthopédique, sa tentative connut le destin prévisible des initiatives isolées petit à petit enfermées dans leur propre ghetto. Mais sa conception, tout en se mélangeant à des éléments rousseauistes et objectivants (par exemple un recours important à l'anthropométrie) appartient sans conteste à la famille de l'*enfant-sujet*. Elle est donc typique de ces constructions libertaires qui à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle présentent une image mixte de l'enfant empruntant à un courant philosophique passant par Rousseau un optimisme sur l'enfance, y intégrant des conceptions à prétentions objectives issues du scientisme en plein essor à l'époque, elles sont également annonciatrices de l'individualisme de la fin du XX^e siècle, en ce qu'elles recentrent l'éducation et la société sur la personne et son originalité. Au passage, elles militent activement pour améliorer le sort de l'enfant scolarisé en l'élevant au rang de *sujet*.

On retrouve évidemment les traits essentiels de cette approche mixte de l'enfance chez les autres théoriciens et praticiens de la famille de l'anarchisme collectiviste. Ainsi en est-il de l'œuvre de Sébastien Faure, qui tente de tirer des enseignements de l'échec final de Cempuis en resserrant les liens de l'expérimentation pédagogique avec le mouvement ouvrier. Rompant avec sa famille, qui le destinait à la prêtrise, Faure se tourne vers l'anarchisme et fonde en 1895 le journal *Le Libertaire* ; il introduit ou popularise à l'occasion le terme *libertaire* pour désigner les adeptes de l'anarchisme et tente de synthétiser les différents courants du mouvement anarchiste. C'est dans l'optique de la construction des bases d'une société anti-autoritaire qu'il se lance alors dans la pédagogie en créant l'école coopérative *La Ruche* en 1904. Son postulat essentiel est simple : si on

¹ voir les ouvrages de Gabriel Giroud, ancien élève de Cempuis *Paul Robin, sa vie, ses idées, son action* (Paris, éditions Mignolet et Storz, 1937) et *Éducation intégrale coéd. des sexes* (Paris, Scheicher, 1900)

place l'enfant dans un milieu éducatif libre, il va naître à la société en adulte libre et responsable, en vertu des bienfaits d'un environnement fertile. Mais, à la différence de Robin, il veut éviter le piège de la dépendance vis-à-vis de l'Etat et de la ghettoïsation pédagogique. Pour cela il fonde *La Ruche* avec ses capitaux propres puis s'en remet au mouvement coopératif ouvrier, lié à l'époque aux Bourses du Travail, dans lesquelles s'agitent bon nombre de militants libertaires (la CGT est alors en partie dirigée par les anarchistes).

Faure recommande en effet au prolétariat organisé de fonder progressivement ses propres organismes de production et de consommation. De même, pour jeter les bases de la société à venir, il faut se doter de structures éducatives autonomes. C'est ainsi que *La Ruche* voit le jour (en Seine-et-Oise) et tente de s'auto-financer en produisant sur ses vingt-cinq hectares des subsistances que le circuit coopératif lui achètera. La notion d'*autogestion* s'affirme comme un principe incontournable de fonctionnement.

On voit que la notion de *coopération* est centrale dans cette tentative, de même que le lien entre l'éducation et la volonté de transformation socio-économique : « *La Ruche de Rambouillet peut être comme une esquisse, en miniature, de cette cité de travail, d'abondance, de savoir, d'harmonie que tous nous sommes impatients de fonder...* » affirme Faure. ¹ *La Ruche* est donc une *coopérative intégrale* dans laquelle les *enfants-sujets* sont invités à pratiquer la coopération intégrale. Rien d'individualiste, par conséquent, dans cette communauté se proposant d'élever à son paroxysme l'alliance de la liberté individuelle et de la solidarité.

Originale quant à son organisation coopérative intégrale, sur le plan pédagogique, par contre, *La Ruche* reproduit fidèlement les principes éducatifs libertaires tels que nous avons pu déjà les apercevoir avec Paul Robin : éducation intégrale de la personne enfantine, autonomie dans les apprentissages, rejet des méthodes autoritaires, activation des interactions entre pairs. Aucun *projet préconçu* par les adultes ne peut donc s'appliquer à l'*enfant-sujet*, si ce n'est le projet de lui donner la liberté de se développer intégralement. L'enfant n'appartient, selon Faure, ni à Dieu, ni à l'Etat, ni même à sa famille ; il ne se doit qu'à lui-même ! Mais le premier conflit mondial mit fin à l'expérience de cette coopérative d'adultes et d'enfants voulant s'unir dans une relation éducative sans contrainte arbitrairement imposée.

Autre grand nom de l'expérimentation pédagogique libertaire : Francisco Ferrer Guardia, fondateur en 1901 à Barcelone de l'*Ecole Moderne*, qui scolarisa plusieurs milliers d'enfants, sur fond de montée de l'anarchisme ibérique, incarné par la FAI et la CNT-AIT. Il est vrai qu'en Espagne au tout début du XX^e siècle, les fonds publics attribués à l'Ecole ne dépassent guère les sommes dépensées en encens et en cire dans les églises ; de plus la représentation de l'enfant est très péjorative et fonde une éducation à méthodes « fortes ». Ferrer doit donc tout inventer : des manuels exempts d'influence religieuse, des enseignants désireux de se lancer dans cette expérimentation osée, des autorisations d'ouverture, des soutiens face au harcèlement de l'Eglise. Le lien de son école avec le mouvement social est assuré par les cours du soir pour les adultes et par la mise à disposition des locaux pour les activités syndicales. Ferrer est d'ailleurs fusillé en 1909, sous le prétexte d'agitation et d'incitation à la violence subversive.

Outre l'esprit libertaire déjà détaillé plus haut, on trouve chez Ferrer un grand souci de voir l'enfant comme un esprit critique et rationnel, apte à bâtir ses propres jugements pour peu qu'on le prémunisse contre la superstition et l'endoctrinement par des arguments

¹ voir le chapitre consacré à Sébastien Faure dans l'ouvrage de Jean-Marc Raynaud et Guy Ambauves : *L'éducation libertaire* ; Spartacus 1978 p 61-79

d'autorité. *L'Ecole Moderne* se veut donc rationaliste, scientifique et laïque, par respect pour cet enfant à l'esprit libre qu'est l'enfant-sujet libertaire. Elle se veut également mixte, ce qui est une provocation intenable pour l'Eglise.

Il ne semble pas utile de poursuivre ce panorama des éducateurs libertaires de la famille non-individualiste. On ne trouverait en effet que peu de détails nouveaux, au sein d'un ensemble de principes centrés sur l'enfant-sujet, dans le plus grand respect de sa liberté et de son individualité. La philosophie sous-tendant ces principes est dans tous les cas une philosophie du sujet, définissant l'être humain comme une conscience vouée à l'esprit critique et à l'auto-détermination. « Nous estimons que la fonction primordiale de la pédagogie est d'aider à la formation d'hommes pourvus d'un jugement critique [...] c'est pourquoi il sera nécessaire que le maître cultive toutes les facultés de l'enfant afin de permettre le développement complet de toutes ses potentialités » écrivent les syndicalistes anarchistes de la CNT en 1936, en guise de synthèse simplifiée de l'œuvre des pédagogues et théoriciens libertaires. ¹ Or l'on voit que l'enfant libertaire de la tendance collectiviste est surtout un enfant politisé, la concrétion militante d'un idéal impulsant les luttes sociales des adultes. Il est vrai qu'avec les questions éducatives, on en finit toujours par un paradoxe : faire le projet éducatif de ne pas faire de projet sur l'enfant, c'est encore faire un projet sur l'enfant ; aucune théorisation libertaire ne pourra sortir de cet écueil. Sartre le formule clairement : « L'éducation sévère traite l'enfant en instrument, puisqu'elle tente de le plier par la force à des valeurs qu'il n'a pas admises ; mais une éducation libérale, pour user d'autres procédés, n'en fait pas moins un choix a priori des principes et des valeurs, au nom desquels l'enfant sera traité. » ²

De leur côté, les auteurs de la mouvance individualiste vont parfois jusqu'à refuser le principe même de l'éducation, puisqu'éduquer revient justement à conformer l'enfant à un modèle choisi autoritairement par les adultes. Le refus de « l'oppression éducative » conduit alors à l'utopie d'une auto-éducation, d'une société sans éducation, où l'enfant-sujet ne subirait aucune contrainte. Autre formulation : aucun principe extérieur à l'enfant lui-même ne préside à l'éducation. Ni la société, ni une quelconque Nation ou République ne constituent des principes inclus dans les fins de l'éducation. Seul l'individu est pris en compte, ce qui peut à l'extrême conduire à le couper de ses racines relationnelles sociétales.

La position de Max Stirner est donc très contrastée : d'un côté il affirme l'importance de la question éducative, car il est conscient de l'impact éducatif sur l'enfant, de l'autre il mène une critique vitriolée de l'Ecole en centrant toutes ses préoccupations sur la personne libéralisée de l'enfant. « Le problème scolaire est un problème vital » dit-il, car si l'éducation pouvait produire des individus parfaits alors la société serait parfaite. ³ Malheureusement les sociétés, gangrénées par des institutions liberticides, ne font pas advenir des créateurs mais produisent des créatures, des êtres soumis et bridés. La faute principale en incombe à l'Ecole, qui « ne fait pas de nous des êtres libres ». Il faut donc revoir les principes de l'éducation : ce n'est pas le Savoir qui importe à l'enfant, mais le Vouloir libre. Le but des efforts de l'éducation est dans cette optique « l'homme personnel ou libre », car « la vérité même de l'homme n'est rien d'autre que la révélation de sa nature propre et pour cela il lui faut se découvrir lui-même, se libérer de tout ce qui

¹ congrès de la CNT-AIT à Saragosse en mai 1936, traduit par Jean-Marc Raynaud et Guy Ambaouves dans *L'éducation libertaire* ; Spartacus 1978 p. 88-90

² Jean-Paul Sartre : *L'Être et le Néant* ; III^e partie, chapitre III, Gallimard 1976 p. 460

³ Max Stirner : *De l'éducation* ; Le faux principe de notre éducation ; Spartacus 1974 p. 27

lui est étranger, s'abstraire à l'extrême ou se débarrasser de toute autorité, reconquérir sa naïveté ». ¹ Étonnante déclaration, dans laquelle on décèle trois points sensibles typiques de la représentation de l'enfant dans l'anarchisme individualiste :

- la « vérité » du sujet est pensée comme un absolu, une réalité indépendante des relations sociales et éducatives qui pourtant le font croître et le modèlent. Dans cette conception égocentrique, l'enfant est jugé *porteur de lui-même*, de sa vérité intime et originale, que l'éducation doit se borner à faire épanouir sans y apporter quoi que ce soit d'extérieur. Mais, si l'on ôte du Moi « *tout ce qui lui est étranger* », ne le décapite-t-on pas de toute la richesse des interactions sociales et de la communication ? Penser une « vérité » de l'enfant-sujet hors de son milieu a-t-il un sens ?
- faire de la reconquête de « *la naïveté* » l'objet de l'éducation n'est guère plus compréhensible. Maîtriser son Vouloir, dans l'optique de cet hégélien qu'est Stirner, ce n'est certainement pas redevenir une conscience naïve, mais accéder à un niveau rationalisé d'intellection. L'on voit ici que la représentation stirnérienne de l'enfant emprunte à l'enfance-innocence quelques éléments, comme c'est souvent le cas dans les conceptions hypertrophiant l'individualité enfantine.
- « *se débarrasser de toute autorité* » n'est pas non plus concevable. L'autorité, entendue comme un pouvoir non coercitif mais fonctionnant par respect, est ce qui structure les limites de l'agir dans la cohabitation des libertés. Un monde sans loi, une cour de récréation sans autorité tutélaire, sont des espaces dangereux pour les individus les moins bien armés. De plus, un enfant ne rencontrant aucune autorité ne peut éduquer son désir, mais demeure captif de ses demandes répétées et hyperboliques, dans l'inquiétude grandissante qui accompagne cette fuite en avant. On peut toutefois admettre que Stirner promette à l'enfant un monde sans autorité hétéronome lorsque l'éducation de la volonté aura produit ses fruits : l'autonomie et la rationalité. Il s'agit alors d'une limite vers laquelle tend l'éducation, non d'un moyen ou d'un principe qu'elle pourrait utiliser en toute pureté dans la relation entre l'enfant et ses éducateurs.

Bref : l'enfant de Stirner est perçu comme porteur d'une coïncidence naturelle à soi-même, d'une vérité que l'éducation doit avant tout respecter ; comme auto-suffisant, n'éprouvant nul besoin d'une autorité pour le guider et le protéger ; comme spontanément apte à s'épanouir et à s'auto-crée, pourvu que les adultes respectent son milieu naturel : la liberté. L'éducation stirnérienne fait donc fi des visées sociétales ; ce n'est qu'au terme de l'éducation de la Volonté que les Egos épanouis s'associeront harmonieusement. Cette fiction philosophique semble quand même bien en deçà des enjeux de l'éducation. La plus haute mission de l'homme est « de tendre à son propre épanouissement », surenchérit pourtant Stirner, qui affirme sans ambages que toutes les éducations doivent tendre vers la *personnalité* ; postulat acceptable, à condition que l'on ne pense pas obtenir cet épanouissement individuel de l'enfant *sans* la société, voire de facto *contre* la société. ² Or, notre philosophe ne craint pas d'enseigner que « l'entêtement et l'indiscipline de l'enfant ont autant de droits que son désir de savoir »... ³

La discipline, qui est pourtant historiquement et étymologiquement liée à l'enseignement et à l'éducation (*discere* = apprendre ; du grec *didaskhein*), est ainsi une question que Stirner repousse avec mépris, en proposant face aux éventuelles transgressions enfantines des solutions vagues ou étranges : si l'enfant devient violent, pas question de recourir à l'autorité, mais « je lui oppose la dureté de ma propre liberté » ; quant à l'insolence,

¹ Max Stirner : *De l'éducation* ; *Le faux principe de notre éducation* ; Spartacus 1974 p. 36

² Max Stirner : *De l'éducation* ; *Le faux principe de notre éducation* ; Spartacus 1974 p. 38

³ Max Stirner : *De l'éducation* ; *Le faux principe de notre éducation* ; Spartacus 1974 p. 40

« elle cèdera au tendre ascendant d'une véritable femme, à ses soins maternels ou à la fermeté d'un homme ». ¹ En quoi la « fermeté » diffère-t-elle de « l'autorité » ?

L'asocialité de l'individualisme, en dépit des dénégations des stirériens, est manifeste dans cette représentation de l'enfance et de l'éducation ; « Nous ne pouvons exprimer toute notre personnalité quand nous nous comportons en membres utiles de la société » dit notre philosophe. ² Si cette affirmation permet bien de mettre à distance une conception simplement fonctionnaliste et utilitariste de l'éducation, qui réduirait l'enfant à un *objet* (c'est la tendance que Stirner appelle le « réalisme » en éducation), elle a aussi le défaut d'ériger l'individu enfant comme un Absolu présenté dans l'insularité mythique de sa liberté.

L'École stirérienne est donc l'impossible synthèse de principes puérocentriques ayant fait fortune depuis (« le maître est fait pour l'élève » ³) et d'affirmations ultra-libertaires méconnaissant sans doute la réalité de *l'enfant-sujet* et de la relation éducative qui lui correspond.

L'on rendrait sans doute mieux justice à ses conceptions en redéfinissant avec lui les notions de *société* et d'*autorité*, mais l'on n'enlèverait pas de sa représentation de l'enfant la composante individualiste qui nous semble peu conforme à la réalisation de l'individualité en société.

In fine, *l'enfant-sujet* de la galaxie libertaire, qu'il soit pensé sur un mode individualiste ou coopératif, est défini en négatif par rapport à l'enfant soumis correspondant au modèle de l'école ferryste. C'est pourquoi le géographe anarchiste d'origine girondine Elisée Reclus ne craint pas de réclamer ceci : « Si l'on peut élever une génération libre, que l'on démolisse d'abord les prisons appelées collèges et lycées ! » ⁴ C'est en effet en s'opposant à l'encadrement autoritariste des individus par les institutions que l'anarchisme a bâti ses hypothèses politico-philosophiques ; l'institution scolaire est alors en première ligne dans la dénonciation libertaire – et l'on saisit tout ce qui rattache ici le cancre de Prévert à la grande famille des enfants anarchistes : il est vu comme *non-scolaire*. Sur le terrain de l'enfance, l'anarchisme hésite par conséquent entre une condamnation radicale de toute scolarisation et une volonté de libertarisation de la scolarisation. Les nombreuses expériences pédagogiques libertaires, les écoles parallèles, les communautés éducatives sont autant de façon de se positionner dans ce débat sur l'éducation d'un enfant représenté comme porteur de lui-même et de sa liberté. Le lecteur curieux pourra poursuivre l'exploration de cette famille éducative, en étudiant l'expérience des *maîtres-camarades* de Hambourg, celle de l'école Ferrer de Lausanne et tant d'autres réalisations de l'anarchisme en éducation.

Au projet d'une *société sans Etat* correspond donc souvent pour l'anarchisme la conception d'un *enfant sans Ecole*, ce qui conduit certains auteurs à aller chercher leurs modèles d'enfance dans les sociétés dites « primitives », telle celle des Tobriand de Malinovski. ⁵ « Les enfants jouissent, aux îles Tobriand, d'une liberté et d'une indépendance considérable » rapporte l'ethnologue, ce qui aiguise la fiction anarchiste d'un enfant sans encadrement familial ou étatique : « L'enfant primitif est sûrement l'enfant le plus libre qui soit – ce qui lui permet de s'épanouir en tant qu'individu –

¹ Max Stirner : *De l'éducation ; Le faux principe de notre éducation* ; Spartacus 1974 p. 40

² Max Stirner : *De l'éducation ; Le faux principe de notre éducation* ; Spartacus 1974 p. 41

³ Max Stirner : *De l'éducation ; Les lois de l'École* ; Spartacus 1974 p. 57

⁴ Elisée Reclus : *Lettre à M. de Gérando* (février 1874) ; *Correspondance*, tome II, p. 148, Paris, librairie Schleicher Frères, 1911

⁵ B. Malinovski : *La vie sexuelle des sauvages du Nord-Ouest de la Mélanésie* ; Payot, 1970

tout en étant extraordinairement intégré au corps social.» s'extasie Jean-Marc Raynaud.¹ On peut toutefois s'interroger sur la valeur de la transposition implicite qui opère ici : une société peut-elle éduquer ses enfants selon le modèle d'une autre société, a fortiori lorsque les conditions diffèrent si grandement d'une société à l'autre ?

Ainsi, sans aller forcément jusqu'à la construction d'une société non étatique et d'une enfance non scolarisée, on retiendra que *l'enfant anarchiste* est une représentation particulièrement performante pour dénoncer les défauts de la société lorsqu'elle lèse les droits imprescriptibles de *l'enfant-sujet* à la dignité, l'individualité et la liberté. Bien que certains auteurs aillent jusqu'à nier le fait même de la contrainte en éducation, la plupart des théoriciens anarchistes, finalement, sont surtout attachés à refuser les excès de contrainte et de normalisation, excès possibles dans toute entreprise éducative. Fidèle de Bakounine et membre de la 1^o Internationale, James Guillaume définit ainsi l'éducation : « Le but de l'éducation que reçoit l'enfant étant de le mettre aussi vite que possible en état de se diriger lui-même, par le large développement de toutes ses facultés, il est évident qu'aucune tendance étroitement autoritaire n'est compatible avec un pareil système d'éducation. »² Insistons ici sur l'adverbe *étroitement*, qui détient la clé du problème éducatif. Comme beaucoup de penseurs libertaires, Guillaume reconnaît que « l'enfant a besoin d'être dirigé » et refuse que « tous ses caprices aient droit au respect » ; ce qu'il combat est tout bonnement l'autoritarisme, l'exercice *étroit* du pouvoir des adultes sur l'enfant. Quant à ceux qui vont jusqu'à nier toute forme d'autorité, voire d'influence, sur l'enfant, ils se représentent celui-ci comme un *déjà-éduqué*, qui doit lui-même se fortifier librement avec ce qui constitue en fait le produit de l'éducation ; ainsi, alors que la liberté doit constituer la fin de la contrainte éducative, c'est plutôt la contrainte autonome qui doit selon eux constituer « naturellement » la fin de la liberté quasi entière concédée d'emblée à l'enfant. Cette inversion de l'équation éducative engendre des conclusions paradoxales, auxquelles on rendra quand même hommage pour conclure ce passage dédié à *l'enfant anarchiste*, tant sont importants l'apport théorique et la militance concrète des libertaires en éducation.

¹ Jean-Marc Raynaud : *T'are ta gueule à la révo. dires et agirs d'éducatons libertaires*. Éditions du Monde Libertaire 1987, p. 44

² James Guillaume : *Idées sur l'organisation sociale* : 1876

5) L'enfant de Nietzsche

*« Où est tout entier votre amour, auprès de votre enfant, là est aussi tout
entière votre vertu ! »¹*

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; De l'Homme supérieur ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 312

L'enfant de Nietzsche

- 1) Une suite d'énigmes et d'inversions
- 2) Nihilisme et infantilisme
- 3) La victoire du nihilisme infantilisant
- 4) L'apothéose nihiliste
- 5) L'humanité enfantine

Quatre familles de représentations de l'enfance ; autant dire, en étant sévère, quatre masques sur le visage de l'enfance : le *nourrain*, le *pur*, l'*objet*, le *sujet*. Quatre aspects d'une seule et même connaissance/méconnaissance de l'enfance. Quatre façons d'entrevoir l'enfance sans la comprendre (l'englober) tout à fait.

- La première famille, *l'enfance-manque*, tend à fonctionner comme un *cliché*. Elle caricature les enfants.

- La seconde famille, *l'enfance-innocence*, tend à fonctionner comme un *mythe*. Elle idéalise les enfants.

- La troisième famille, *l'enfance-objet*, tend à fonctionner comme un *savoir*. Elle analyse les enfants.

- La quatrième famille, *l'enfance-sujet*, tend à fonctionner comme un *leurre idéologique*. Elle personnalise les enfants.

Afin d'aborder la cinquième représentation, porteuse d'une autre perspective sur l'enfance, il faut se tourner vers Nietzsche pour trouver quelque réponse. En effet, autant les quatre premières familles sont largement partagées et inscrites dans diverses sociétés à diverses époques, autant la dernière est frappée de rareté, du moins sous sa forme la plus achevée. C'est pourquoi il nous a semblé qu'elle appartenait en propre à des individualités plus qu'à des époques ou des groupes ; et parmi ces individualités, il apparaît que Nietzsche propose la conceptualisation la plus achevée de cette nouvelle représentation.

Pourquoi lui ? Qu'est-ce que cet auteur peut bien avoir à nous apporter concernant l'enfance ? Il n'a jamais eu d'enfants, il ne s'est jamais intéressé, a priori, aux problèmes de l'éducation (si ce n'est une extravagante série de conférences sur l'avenir de l'enseignement en Allemagne). Difficile d'admettre qu'il puisse apporter une nouvelle vision de l'enfance là où tant d'autres ont déjà œuvré pour forger des images s'insérant dans le pseudo savoir psychosocial.

D'ailleurs, le domaine dessiné par cette cinquième représentation n'est-il pas qu'un cas particulier d'autres représentations, ou une grossière tentative de synthèse de *l'enfance-innocence* et de *l'enfant-sujet* ?

Les indices d'une utilisation de l'image de l'enfance, pourtant, ne manquent pas dans l'œuvre de Nietzsche : s'il n'a rien d'un pédologue, il semble avoir fréquemment donné de l'enfant une image particulière, très présente dans ses réflexions. Considérons par exemple le monumental *Ainsi parlait Zarathoustra* : il ne comporte pas moins de quatre-vingts discours, soit quatre-vingt-un chapitres en ajoutant le *Prologue*. Or le lecteur attentif

pourra relever trente chapitres dans lesquels Nietzsche fait directement référence aux concepts d'*enfance*, de *jeunesse* et d'*enfantement* ; sans oublier les onze chapitres où l'enfance est indirectement présente sous les concepts de *création*, d'*affirmation* ou encore d'*innocence*. Une bonne moitié du texte est donc traversée par cette préoccupation récurrente.

De plus, lorsqu'il est fait mention du thème de l'enfance, c'est rarement de façon secondaire et allusive – Nietzsche ne se contente pas par exemple d'utiliser le stéréotype des *enfantillages*. Bien sûr il a parfois recours à cette forme d'analogies et de représentations simplistes ; l'image de *l'enfance-manque* n'est pas absente de son esprit, loin de là : il arrive que Zarathoustra se moque cruellement des *Hommes supérieurs* parce ceux-ci ont étalé dans sa caverne quelque « *enfantillage* ». ¹ D'autre part, il fait également usage, plusieurs fois, du mythe de *l'enfance-innocence*, pour opposer la pureté amoral de la *surhumanité* au mensonge moral de l'humanité en sa version chrétienne.

Mais, en dépit de ces recours à des représentations banales de l'enfance, le plus souvent Nietzsche fait appel à une autre forme de conception : *l'enfance-présence*. Sans aller jusqu'à dire qu'il parle de l'enfance elle-même, et qu'il ne se contente pas de l'utiliser pour parler d'autre chose, on peut avancer qu'il propose une autre image de l'enfance ; plus qu'une simple image, il s'agit même d'un modèle global d'humanité, puisqu'il s'intéresse à ce qui dans les concepts d'enfance, d'*enfantilité* et d'*enfantement* lui permet de mieux décrire la *surhumanité* qu'il appelle de ses vœux.

L'examen minutieux de l'ensemble de l'œuvre de Nietzsche montre par ailleurs que l'enfance est probablement un des thèmes majeurs de la parole nietzschéenne. Voir ci-dessous le relevé assez précis de ces apparitions de l'enfant dans *Ainsi parlait Zarathoustra*, assorti pour chaque passage d'une très rapide illustration, bien en deçà de l'importance réelle du thème dans chaque chapitre :

APPARITIONS DU THEME DE L'ENFANCE DANS <i>AINSI PARLAIT ZARATHOUSTRA</i>
<i>Prologue</i> : « Pour pouvoir engendrer une étoile qui danse il faut en soi-même encore avoir quelque chaos... »
<i>Des trois métamorphoses</i> : « Innocence est l'enfant, et un oubli et un recommencement, un jeu... »
<i>Des contempteurs du corps</i> : « Et pourquoi ne parlerait-on comme parlent les enfants ? »
<i>De petites jeunes et de petites vieilles</i> : « En l'homme vraiment homme est un enfant caché, qui veut jouer. »
<i>D'enfant et de mariage</i> : « Es-tu quelqu'un qui de vouloir un enfant ait le droit ? »
<i>De la libre mort</i> : « En l'homme fait il est plus de l'enfant que dans le jeune homme... »
<i>L'enfant au miroir</i> : « De quoi donc en mon rêve eus-je tel effroi que m'éveillai ? Ne vint à moi un enfant qui portait un miroir ? »

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *La Fête de l'âne*, in *Œuvres Complètes* tome VI p 337

<i>Aux Iles Fortunées</i> : « Pour que celui qui crée soit lui-même l'enfant qui vient de naître, pour cela il faut aussi qu'il ait voulu d'être la parturiente et la douleur de la parturiente. »
<i>Des vertueux</i> : « Que dans l'action se trouve <i>votre</i> soi comme dans l'enfant la mère ; »
<i>De la canaille</i> : « Qui donc a rajeuni mes yeux ? »
<i>Le chant de danse</i> : « Sitôt que les fillettes reconnurent Zarathoustra elles cessèrent de danser... »
<i>Le chant des tombes</i> : « Comme vie et jeunesse, en ce lieu tu es assis, plein d'espérance... »
<i>Du pays de la culture</i> : « Je n'aime plus que le <i>pays de mes enfants</i> , l'inexploré, au plus lointain des mers ; »
<i>De l'immaculée connaissance</i> : « Où se trouve l'innocence ? Là où se trouve la volonté de procréation. »
<i>Des érudits</i> : « Ici me plaît d'être étendu, où s'amuse les enfants... »
<i>Le devin</i> : « C'est tel un rire d'enfant mille fois multiplié que vient Zarathoustra... »
<i>L'Heure du plus grand silence</i> : « Qui enfant veut devenir ne peut aussi que surmonter sa jeunesse ! »
<i>De la béatitude malgré soi</i> : « Car foncièrement l'on n'aime que son enfant et son œuvre ; et là où est pour soi-même un grand amour, c'est de grossesse qu'il est de soi est présage. »
<i>Sur la montagne des oliviers</i> : « Laissez venir à moi le hasard, il est innocent comme un petit enfant ! »
<i>Des renégats</i> : « Déjà ces jeunes cœurs sont tous devenus vieux... »
<i>De l'esprit de pesanteur</i> : « Et c'est à cette fin que l'on fait venir les petits enfants à soi, pour leur interdire en temps voulu de s'aimer eux-mêmes ... »
<i>D'anciennes et de nouvelles tables</i> : « Là-bas veut nous guider notre barre, là où se trouve <i>le pays de nos enfants</i> ! »
<i>Le Deuxième Chant de danse</i> : « O vie [...] ô pécheresse aux yeux d'enfant... »
<i>Les Sept Sceaux</i> : « Jamais encore je ne trouvai la femme de qui voulusse enfants... »
<i>Hors service</i> : « [Dieu] n'eut un fils aussi que par des voies obliques. »
<i>La Salutation</i> : « Que ne donnerais-je pour posséder une seule chose : <i>ces enfants-là, cette vivante pépinière, ces arbres vifs de mon vouloir et de ma plus haute espérance...</i> »
<i>De l'homme supérieur</i> : « Malade est qui doit enfanter... »
<i>La Fête de l'âne</i> : Comme pourtant [...] votre cœur a tressailli parce qu'enfin une fois étiez redevenus comme de petits enfants... »
<i>Le Chant du marcheur de nuit (ou La chanson ivre)</i> : « Je veux des enfants, ce n'est pas moi que je veux. »

Le signe : « Mes enfants sont proches. »

Mis à part *Ainsi parlait Zarathoustra*, qui est parmi les œuvres de Nietzsche la plus marquée par l'enfance, le thème de l'enfance est également présent dans la plupart de ses grands textes, ainsi que le montre rapidement le relevé suivant de quelques occurrences, relevé évidemment non exhaustif mais se voulant simplement indicatif :

EXEMPLES D'OCCURENCES DE L'ENFANCE DANS LES ŒUVRES DE NIETZSCHE	
<u>De l'utilité et de l'inconvénient des études historiques pour la vie</u>	« Celui qui veut comprendre, calculer, interpréter... ne voit pas certaines choses que l'enfant est capable de voir. » ¹
<u>Schopenhauer éducateur</u>	« Tes éducateurs ne peuvent être autre chose que tes libérateurs. Et c'est là le secret de toute formation... Elle est, elle, libération... » ²
<u>Richard Wagner à Bayreuth</u>	« Les rares hommes qui... comme Wagner, parviennent la naïveté, la possèdent toujours plutôt à l'âge adulte que dans l'enfance. » ³
<u>Humain, trop humain</u>	« L'artiste est toute sa vie resté un enfant ou un adolescent... Bon gré mal gré, il aura pour tâche de rendre l'humanité enfant. » ⁴
<u>Aurore</u>	« Tels que l'on nous éduque aujourd'hui, nous recevons d'abord une seconde nature : et nous la possédons lorsque le monde nous déclare mûrs. » ⁵
<u>Le Gai Savoir</u>	« Celui-là est un envieux - il ne faut pas lui souhaiter d'enfants : il leur envierait ce qu'il ne peut plus être lui-même : un enfant. » ⁶
<u>Par-delà Bien et Mal</u>	« Un jour peut-être les notions les plus pompeuses... ne paraîtront pas plus importantes qu'un jeu d'enfant ou une souffrance d'enfant. » ⁷
<u>La Généalogie de la morale</u>	« L'oubli n'est pas une simple <i>vis inertiae</i> ... c'est bien plutôt une faculté positive dans toute la force du terme. » ⁸
<u>Le cas Wagner</u>	« Retour à la nature, à la santé, à la gaieté, à la juvénile, à la verte vertu ! » ⁹

¹ Nietzsche : *De l'utilité et de l'inconvénient des études historiques pour la vie* ; in *Œuvres Complètes* tome II

² Nietzsche : *Schopenhauer éducateur* ; in *Œuvres Complètes* tome II bis p. 20

³ Nietzsche : *Richard Wagner à Bayreuth* ; in *Œuvres Complètes* tome II bis p. 103-104

⁴ Nietzsche : *Humain, trop humain* tome II § 147 ; in *Œuvres Complètes* tome III

⁵ Nietzsche : *Aurore* § 455 ; in *Œuvres Complètes* tome IV p. 242

⁶ Nietzsche : *Le Gai Savoir* § 207 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 174

⁷ Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal* § 57 ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 72

⁸ Nietzsche : *La Généalogie de la morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 251

⁹ Nietzsche : *Le cas Wagner* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 24

<i>Le Crépuscule des idoles</i>	« On ne reste jeune qu'à condition que l'âme ne se mette pas au repos, ne désire pas la paix. » ¹
<i>L'Antéchrist</i>	« Des oreilles neuves pour une musique nouvelle ; des yeux neufs pour les plus lointains horizons. Une conscience nouvelle... » ²
<i>Ecce Homo</i>	« Je ne connais pas d'autre manière d'être occupé à une grande tâche que le jeu. » ³

Bien sûr, ces listes ne prouvent rien, n'analysent rien ; elles servent juste de relevé d'indices et de traces pour éclairer notre hypothèse si fragile encore d'un Nietzsche utilisant l'enfance et se comprenant par l'enfance. Admettons aussi qu'elles annexent au thème central de l'enfance les thèmes périphériques de la *création*, de la *nouveauté*, du *jeu*, de l'*éducation*, de l'*oubli*, etc... Toutefois on ne peut nier que Nietzsche ait eu quelque chose d'important à voir avec cette figure de l'enfance, figure dont on parle moins, d'ordinaire, il est vrai, que de ces méga-concepts figés par les interprétations courantes : *surhomme*, *éternel retour*, *volonté de puissance*, *généalogie*... Ce silence autour de l'enfance, nous commençons à savoir ce qu'il veut dire ; le concept d'*enfance* serait-il jugé indigne de la philosophie ?

Dans les premières lignes de son ouvrage sur le *jeu*, Eugen Fink s'attaque à cette question de l'*indignité* présumée de certains thèmes et avance le principe suivant : « Ce qui est digne du questionnement et de la pensée, cela n'est pas, pour la philosophie, préalablement décidé de façon définitive, mais cela se montre comme tel seulement dans une pensée qui se pose des questions. Aucune chose dans le vaste univers n'est trop petite pour ne pas l'étonner. »⁴

Le mot est peut-être un peu trop fort, mais quelque chose de l'ordre d'une *conspiration* du silence est repérable ici ; l'œuvre de Nietzsche n'a pas été étudiée autour de ce problème, sans doute jugé *microscopique*, de l'enfance. Or, ce thème est important et fédérateur, aussi bien dans le nietzschéisme que dans toute réflexion sur la nature de l'humain : nous avons tous été enfants ; sommes-nous sûrs d'être tous des adultes, au sens positif du terme ? Ne voyons-nous pas que Nietzsche, avec ses fréquents retours à l'enfance dans sa parole, a indiqué qu'une compréhension de l'homme ne pouvait faire l'économie d'une référence à l'état d'enfance ? « En l'homme vraiment homme est un enfant caché, qui veut jouer. » dit Zarathoustra.⁵ Est-ce là une parole en l'air, que l'on peut rapidement oublier pour se consacrer aux thèmes rebattus de la *mort de Dieu* ou de la *morale d'esclave* ? Ne faut-il pas y voir plutôt une *définition*, c'est-à-dire une position fondamentale au sein d'une ontologie et d'une psychologie qui ne peuvent en faire l'économie faute de renoncer à être elles-mêmes ? En tous cas, la suite de notre analyse va s'efforcer de *prendre Nietzsche au mot* et de tenter une percée dans son œuvre grâce à la question de l'enfance, tout en dégagant les éléments d'une cinquième représentation de l'enfant.

¹ Nietzsche : *Le Crépuscule des idoles* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 84

² Nietzsche : *L'Antéchrist* ; avant-propos ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 159

³ Nietzsche : *Ecce Homo* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 274

⁴ Eugen Fink : *Le jeu comme symbole du monde* ; Editions de Minuit 1987 p. 13

⁵ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* , *De petites jeunes et de petites vieilles* , in *Œuvres Complètes* tome VI p. 80

Nous incitons donc le lecteur à la patience, car la mise au clair de l'utilisation nietzschéenne de l'image enfantine ne peut faire l'économie d'une description assez précise et suivie du dispositif conceptuel de Nietzsche ; d'où le détour que nous allons faire par les concepts majeurs de *force*, de *volonté* et de *nihilisme* – détour qui pourra sembler long mais qui, nous l'espérons, débouche sur une perspective peu explorée dans l'œuvre de Nietzsche.

1) Une suite d'énigmes et d'inversions

Ainsi notre homme a parlé de l'enfance ; ajoutons qu'il en a parlé *autrement*, et que son discours est *radicalement* autre. Il repose en effet sur plusieurs inversions par rapport aux principales vues habituelles, telles que nous avons pu les étudier dans les quatre premiers chapitres.

- Première inversion : *L'enfant n'est pas celui qui a été enfanté, mais celui qui enfante*. Il n'est pas le créé, mais le créateur, celui qui porte partout la bénédiction de son affirmation riante et légère, celui qui donne vie à l'existence. L'enfance est un *enfantement*, une éternelle nouveauté. « Innocence est l'enfant, et un oubli et un recommencement, un jeu, une roue qui d'elle-même tourne, un mouvement premier, un saint dire Oui. Oui, pour le jeu de la création, mes frères, il est besoin d'un « oui » sacré... »¹

- Seconde inversion : *L'enfant n'est pas celui que l'on doit quitter (l'inférieur) mais celui que l'on doit devenir (le supérieur)*. Il est la forme d'humanité la plus accomplie, la plus porteuse d'espoir, celle qui est atteinte au terme de la métamorphose ultime. « Qui tardivement est jeune longtemps demeure jeune. »²

- Troisième inversion : *L'enfant n'est pas l'entrave qui retient dans la puérité mais le moyen de se dépasser vers la maturité*. L'enfance est donc en elle-même et tout à la fois la maturité vraie et *ce qui permet de toucher à cette maturité*. Il n'est pas celui qu'il faut sauver de lui-même, mais *celui qui sauve*. Il est le vent, l'ouragan, la tempête qui guérit. « C'est tel un rire d'enfant mille fois multiplié que vient Zarathoustra en tous caveaux mortuaires, se riant des vieillards de nuit [...] en vérité, le rire même, comme un multicolore firmament, sur nos têtes l'as déployé. C'est un rire enfantin qui des sépulcres toujours maintenant va sourdre ; c'est une victorieuse tempête sur toute mortelle lassitude qui toujours maintenant va souffler. »³

- Quatrième inversion : *L'enfant n'est pas le faible, l'ignorant, le démuné, mais le fort, le sage, le vigoureux prodige*. Prodige de la prodigalité, il est la source et la ressource au service de ce dépassement de soi-même qu'est la vie. Il est animé par cette *grande santé* que Nietzsche passe son temps à rechercher ou à prétendre posséder : « la juvénile, la verte vertu ! ».⁴

- Cinquième inversion : *L'enfant n'est pas la petitesse, la forme miniaturisée de la maturité, mais la grandeur, l'expansion*. On peut même dire que c'est au contraire *l'adultité* qui est pour Nietzsche, trop souvent, une version amoindrie, réduite, miniaturisée de l'enfance. « Celui qui veut comprendre, calculer, interpréter... ne voit pas certaines choses que l'enfant est capable de voir. »⁵

- Sixième inversion : *L'enfance n'est pas une innocence immaculée et spontanément moralisée mais une innocence plus radicale, égoïste s'il le faut*. Au schéma simpliste qui

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* . Des trois métamorphoses in *Œuvres Complètes* tome VI p 38

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; De la libre mort in *Œuvres Complètes* tome VI p 87

³ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; Le devin in *Œuvres Complètes* tome VI p 156

⁴ Nietzsche : *Le cas Wagner* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p 24

⁵ Nietzsche : *De l'utilité et de l'inconvénient des études historiques pour la vie* , in *Œuvres Complètes* tome II

associe enfance et pureté angélique, Nietzsche oppose l'image d'une enfance douée d'une innocence supérieure, au-delà du Bien et du Mal, dans ce domaine d'activité créatrice où l'égoïsme est aussi une vertu. Comme le dit Zarathoustra et comme l'enfant créateur est censé le montrer en toute innocence, il faut proclamer « sain et saint le je, et bienheureux l'égoïsme... »¹ En d'autres termes, « Où se trouve l'innocence ? Là où se trouve la volonté de procréation. »²

Bref, par rapport à nos quatre premières approches de l'enfance, celle-ci n'est pas une infirmité mais une richesse ; pas une innocence chérubinique mais une absence d'entraves et de pesanteurs moralisatrices ; pas une étape mais à la fois le but et l'état qui permet d'atteindre ce but ; pas un sujet qui doit être dépassé par une relation aux autres, mais une précieuse *permanence* qui enfante et qui s'engendre en tout égoïsme. Il est toutefois bien évident que Nietzsche s'est assez peu intéressé aux enfants concrets ; en fait l'enfance n'est pas ce que Nietzsche représente, mais *ce par quoi il représente ou symbolise* une de ses plus fulgurantes intuitions sur la « vérité » de l'humain. Sa représentation de l'enfance est donc une représentation *par* l'enfance, ce qui ne l'exclut nullement du champ de nos recherches, puisque pour représenter *par* l'enfance, encore faut-il confectionner une image *de* l'enfance, même si elle est peu appliquée aux enfants concrets.

Ajoutons que ces axes majeurs prennent tout leur sens en fonction de la considération suivante, qui explique pourquoi l'existence est tragique : *si exister c'est enfanter et dépasser, créer et surmonter, alors exister c'est aussi être malade, souffrir, perdre. « Malade est qui doit enfanter. »* énonce Zarathoustra.³

En effet, enfanter, c'est nier ce qui a été au profit de ce qui va être, de ce qui *doit* être ; c'est pour l'enfanteur renoncer à ce qui lui est le plus cher, le fruit de sa création précédente, à ce qui est le plus rassurant, la stabilité, à ce qui est le plus équilibré, la satisfaction de la maturité et de la complétude – pour se lancer éternellement dans l'aventure de cet avenir dans lequel luit le *surhumain*, à moins que ce ne soit le vide, la folie, la perte totale...

Le créateur ne veut pas *être*, mais *devenir*, *devenir ce qu'il est* selon la formule récurrente de Zarathoustra, qui peut se comprendre ainsi : tu es ce que tu deviens si tu acceptes de devenir ce que tu es : un créateur, une fatalité créatrice, un destin de nouveauté inlassable. Tragique est donc ce jeu par lequel l'enfantement occasionne la douleur : renoncer à créer, c'est se tuer à petit feu, c'est contracter cette maladie que Nietzsche nomme le *néhilitéisme* ; mais accepter le jeu de la création n'est guère plus facile à vivre, car il faut alors supporter les souffrances de la séparation et de l'arrachement au passé. Voyons ce qu'en dit Zarathoustra : « Pour que celui qui crée soit lui-même l'enfant qui vient de naître, pour cela il faut aussi qu'il ait voulu d'être la parturiente et la douleur de la parturiente. En vérité, de par cent âmes j'ai cheminé, et de par cent berceaux et cent gésines Déjà j'ai dit bien des adieux... »⁴

La philosophie de Nietzsche est donc une forme d'*obstétrique ontologique*, ou d'*ontologie obstétrique*, qui fonctionne autour de cette opposition tragique entre celui qui joue le jeu douloureux de la création et celui qui refuse ce même jeu. Le premier est l'enfant de la création et de l'affirmation, cet être que nous appellerons dans la suite du texte *l'« ifantule »* :

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra ; De trois méchantes choses* , in *Oeuvres Complètes* tome VI p. 212

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra ; De l'immaculée connaissance* , in *Oeuvres Complètes* tome VI p. 143

³ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra ; De l'homme supérieur* in *Oeuvres Complètes* tome VI p. 312

⁴ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra ; Aux îles fortunées* in *Oeuvres Complètes* tome VI p. 101

sa maladie est une maladie de la croissance, une instabilité, une frénésie, une impatience de toucher aux degrés supérieurs, doublée des peines de l'arrachement. Le second – le nihiliste négateur – est celui que nous appellerons *l'infantile* : sa maladie est une maladie de la décadence, de l'affaiblissement, de la négation de sa propre force. D'où cette tragédie qu'est l'existence, tiraillée entre le choix de *l'enfantilité* et le choix de l'infantilité (qui fait de tout adulte un enfant malade). D'où la vie de Nietzsche lui-même, écartelé entre la force qui le pousse de l'avant vers d'autres continents philosophiques et la force qui le retient et l'affaiblit.

Le philosophe est ainsi un médecin qui fait l'étiologie de deux maladies : *l'enfantilité*, mal profitable mais déstabilisant ; *l'infantilité* (autrement dit le *nihilisme*), mal nuisible pouvant toutefois s'avérer utile s'il conduit à cette guérison que serait le retour à une santé supérieure, nommée *enfantilité*. Par rapport à ces distinctions, Nietzsche se perçoit comme celui qui à la fois cherche à pratiquer *l'enfantilité* créatrice et souffre du nihilisme. « J'aime celui qui au-dessus et au-delà de lui-même veut créer et, de la sorte, court à sa perte. » dit Zarathoustra. ¹ A la fois médecin du nihilisme infantile (à ce titre sujet à la contagion) et artiste d'un au-delà *enfantile* du nihilisme (à ce titre sujet à l'incompréhension), Nietzsche ne s'est pas facilité la tâche... Disons qu'il est l'auteur et le personnage de sa propre tragédie.

Une longue analyse de son œuvre et de sa vie – si difficiles à séparer – permet donc de proposer les hypothèses suivantes, aussi excentriques qu'elles puissent paraître a priori par rapport aux quatre premières approches de l'enfance :

- la pensée de Nietzsche est traversée par une opposition entre l'infantilité (le « nihilisme ») et *l'enfantilité*, autrement dit entre ce qui est *réactif* et ce qui est *actif*.
- cette opposition rend compte de toute l'existence d'un individu et de toute l'histoire d'un peuple : c'est le double jeu du nihilisme infantile et de la créativité *enfantile* qui anime ainsi tout acte, tout changement, tout comportement.
- la vie de Nietzsche lui-même illustre de façon éloquente ce duel entre forces actives et forces réactives, si bien que la biographie explique l'œuvre, qui elle-même explique la biographie, et ainsi de suite. L'auteur de *Zarathoustra* est donc un adulte qui essaye de faire vivre son *enfantilité* sans succomber à son infantilité ; autant dire que le *cas* Nietzsche n'est qu'un grossissement du cas général de l'humanité.
- le personnage de l'enfant chez Nietzsche représente une forme d'*enfantilité* magnifiée, qui est elle-même un des aspects de la *surhumanité*.

Autre formulation : si Nietzsche pense un processus, une histoire – que ce soit au niveau de l'individu ou au niveau de l'humanité – son originalité est de penser que ce que l'on relègue d'ordinaire au début, aux balbutiements, est plutôt une forme de but déjà atteint mais à faire fructifier. De plus il rapporte ce processus de fructification (qu'il se passe de façon infantile ou *enfantile*) à sa propre histoire, vécue dans sa chair. Dans ce processus, tout gravite entre deux sens limites : *enfantile* et infantile, actif et réactif, affirmatif et négatif, fortifiant ou affaiblissant, etc...

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra*, De la voie du créateur in *Oeuvres Complètes* tome VI p 78

Munis de ces considérations initiales, nous allons donc maintenant nous intéresser à cette approche qui propose une autre vision de l'enfance tout en nous permettant de comprendre plus profondément *l'homme-œuvre* Nietzsche.

Posons d'emblée que Nietzsche, lorsqu'il construit sa méditation sur l'humain, tente de répondre à une première énigme (la bassesse commune de l'humain) en nous en proposant une seconde (*l'infantilité* de l'humanité accomplie). Pour l'auteur de la *Généalogie de la morale*, la première énigme est quotidienne et récurrente, si immense que parfois, que souvent, nous la traversons sans même la voir. Son corps imposant nous laisse dans l'ombre, sans autre choix possible, peut-être, que l'inconscience et l'ignorance. Car nous vivons à ses pieds, si habitués à être dominés par sa masse que nous ne levons guère les yeux sur elle. Pourtant nous pensons à l'intérieur des limites qu'elle nous impose ; elle dicte nos religions et inspire nos philosophies ; pas une guerre, pas une violence, pas une injustice, pas une maladie sociale dont elle soit absente ; pas une femme, pas un homme qui ne l'incarne peu ou prou de sa naissance à sa mort et qui n'ait à composer avec cette forme de *seconde nature* en lui. C'est elle qui fait les pouvoirs et les soumissions, qui agite l'histoire et qui corrompt les individus. C'est elle, et elle seule, qui fait la particularité de cet étrange animal qu'est l'humain. Selon Nietzsche, si l'humain diffère des autres animaux, ce n'est pas en vertu de quelque essence vaporeuse ou de quelque insularité biologique clairement tranchée et repérable, c'est parce qu'il est placé sous le signe de cette énigme.

Elle est ainsi un peu partout, et cette ubiquité presque absolue fait justement qu'elle est difficilement repérable en un lieu précis. Elle permet de définir bien des choses humaines, mais c'est ce qui la rend si délicate à définir. Elle permet de tout comprendre, cause de son caractère incompréhensible au premier abord. Elle est enfin pour chacun comme un trésor et comme un poison, trésor qui a nom *humanité*, poison qui a nom *échec*.

Cette première énigme, c'est donc celle de *l'échec de l'humanité*, autrement dit celle de *l'infantilité* de l'humain. Son étude n'est après tout qu'une variante de l'interrogation sur la « nature » de l'homme. A la formulation générique et classique de l'anthropologie philosophique - *Qu'est-ce que l'homme ?* - Nietzsche préfère une plainte désabusée : *Pourquoi l'humain est-il si infantile ?* Pourquoi, à partir d'une capacité cérébrale certaine, d'une intelligence réfléchie, donc consciente, donc munie d'un système de signes créant ou tout au moins innervant le milieu psychosocial et la culture, peut-on n'arriver qu'à de si piètres résultats ? Pourquoi l'humain ne devient-il pas adulte, c'est-à-dire autonome et maître de lui ? Pourquoi demeure-t-il infantile, c'est-à-dire fixé sur des états régressifs de son développement psychoaffectif ? Qu'a-t-il fait de l'enfant qui était en lui ? Comment rate-t-il son éducation ? Et d'ailleurs, que serait une éducation « réussie » ? Telles sont les questions cachées de Nietzsche.

Nous partirons donc ici de l'hypothèse nietzschéenne que l'homme est l'animal qui n'est pas sûr de parvenir à s'éduquer, qui n'atteint que rarement son plein développement, qui laisse pourrir en lui des pans entiers de son enfance pour en faire une maladie universelle : *l'infantilité*. Et nous essaierons de définir ce mal étrange, en lui opposant son contraire, qui serait une idéale santé de l'humain, et que nous nommerons *enfantilité*, car elle consiste en une renaissance perpétuelle et vivifiante de l'enfance en l'individu. En d'autres termes, l'infantilité et son contraire l'*enfantilité* seront prises comme modèles pour expliquer l'humain et le mouvement d'éducation de tout individu.

C'est aussi à cette lecture de Nietzsche que nous voulons travailler, en faisant vivre ce *Janus bifrons* qu'est le concept de *nihilisme* dans le lexique nietzschéen : tantôt perçu comme le pire des maux, comme l'âme de la décadence infantile qui mine l'humanité,

tantôt il est l'objet d'une appréciation plus favorable, même si elle n'est qu'esquissée – il devient alors le signe même de l'*enfance* à laquelle Nietzsche prétend reconnaître les créateurs, les « lions rieurs » dont parle Zarathoustra.¹

Nous veillerons toutefois à ne pas nous précipiter à la suite du solitaire de *Sils Maria*² : les pages qui suivent n'ont pas vocation à écrire les dithyrambes de Nietzsche. Elles se proposent plutôt de tenter une interprétation de sa pensée, et fatalement de sa vie, autour du duo nihilisme infantile/nihilisme *enfantile* ; d'ailleurs les traits infantiles qui émaillent sa vie et son œuvre sont nombreux...

Nous veillerons donc à résister à la pente misanthrope, égocentrique ou petitement nihiliste qui irait droit vers la critique désenchantée et intégrale de l'humain ; elle est si facile à suivre qu'elle en est suspecte. Qu'un individu explique que tous les autres individus sont infantiles, c'est là un exemple éloquent de l'infantilité, dans sa version quelque peu mégalomane, dans le goût si fréquent en philosophie pour écrire des leçons que les autres auront à suivre et à apprendre. Nietzsche a d'ailleurs souvent succombé bien facilement à cette tendance infantile à ne voir l'infantilité que chez les autres.

La seconde énigme est la réponse de Nietzsche au problème de la décadence de l'humain. Elle trouve une de ses expressions les plus provocantes dès le premier discours du *Zarathoustra*. Dans ce passage, qui fait suite au prologue et qui s'intitule *Des trois métamorphoses*, Nietzsche présente en effet le développement de l'humain comme un mouvement en trois temps : le Chameau puis le Lion puis l'Enfant. Tout le mystère est là : pourquoi avoir placé l'enfance en dernier (au sommet), alors que la biologie, la coutume, l'habitude, l'histoire, le bon sens nous conduisent à le placer au contraire en premier (en bas), comme prélude à la maturation vers un stade adulte plus accompli ? Pourquoi faire de l'enfant l'état supérieur, là où habituellement on ne voit que primitivité grossière et animale, aube naïve, inconscience informe, éclosion à confirmer, ou bien encore préhistoire de l'esprit et de la personnalité ?

« Je vous énonce trois métamorphoses de l'esprit : comment l'esprit se mue en chameau, le chameau en lion et le lion, enfin, en enfant. [...]

Mais dites, mes frères, de quoi l'enfant est donc capable dont ne le fut pas le lion ? Pourquoi faut-il donc que le lion féroce devienne un enfant ? L'enfant est innocence et oubli, un recommencement, un jeu, une roue roulant d'elle-même, un premier mouvement, un « oui » sacré. Oui, pour le jeu de la création, mes frères, il est besoin d'un « oui » sacré : c'est sa volonté que l'esprit veut à présent, c'est son propre monde que veut remporter celui qui est perdu au monde.

Je vous ai dit trois métamorphoses de l'esprit : comment l'esprit devient chameau, le chameau lion, et le lion enfin enfant. »

Ainsi parlait Zarathoustra.³

Voilà donc le décor jeté : d'un côté l'humain, qui ne se définit que par le mouvement, l'échappement à soi, la non-coïncidence avec une essence, autrement dit par l'*éducation*, autrement dit, dans le meilleur des cas, par la *liberté*, mais qui justement échoue à emprunter sans encombre cette voie et s'abîme facilement dans l'*enfance* ; de l'autre côté

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *La Salutation* in *Oeuvres Complètes* tome VI p. 304

² du nom du lieu où Nietzsche faisait ses promenades quotidiennes lorsqu'il sejourna près de Saint Moritz c'est là que fut imaginée une bonne partie du texte de *Zarathoustra*

³ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* , *Des trois métamorphoses* ; exceptionnellement, nous utilisons ici la traduction de Georges-Arthur Goldschmidt, qui semble rendre plus fidèlement compte du souffle de ce texte.

la pointe vive du discours nietzschéen, qui apparemment contre toute logique ne fait pas de l'enfant un point de départ à rapidement perdre de vue, mais une permanence, voire un but, esquissant ainsi le portrait d'une *enfance* qui reste à explorer. Comprenez qui veut.

2) Nihilisme et infantilisme

*L'enfant de Nietzsche, c'est d'abord son œuvre ; mais que cet enfant semble mal né, malformé et mal élevé ! De plus cette œuvre interrompue très brutalement contient entre autres intuitions un message extravagant, si insolite qu'il ne retient pas facilement l'attention, si incroyable qu'il ne figure guère dans les tentatives d'explication de la démarche de Nietzsche : *soyez des enfants ! Apprenez à rire, à danser, à oublier ! « Et pourquoi ne parlerait-on comme parlent les enfants ? »* interroge Zarathoustra...¹*

Devenir des enfants, parler comme des enfants... N'est-ce pas aller à l'envers du processus naturel de maturation, qui veut que nous soyons enfants *avant* que d'être adultes, que l'éducation nous fasse aller de l'inachevé vers l'achevé, ou du désordonné vers le rationnel ? En tout cas, face à de tels égarements, une impression de catastrophe saisit le lecteur, comme si Nietzsche avait péri sous les décombres de son oeuvre-vie, impuissant à inverser le mouvement inéluctable de la décadence de toute conviction et de toute valeur. Comme si, après avoir manqué sa maturation conceptuelle, il *retombait en enfance* et délivrait quelques cris incohérents ou quelques images absurdes : un chameau, un lion, puis un enfant...

Pauvre Nietzsche ! Pauvre fou ramassé un jour de janvier 1889 dans une rue de Turin, soi-disant en conversation avec un cheval, et raccompagné dans sa chambre d'hôtel où son ami Overbeek le trouva « *chantant, criant sa gloire, labourant le piano avec son coude pour accompagner ses clameurs et ses rugissements* » !² Pauvre Nietzsche, *retombé en enfance* au moment où ses livres allaient enfin commencer à être lus ! *Faire l'enfant, est-ce faire le fou ? Est-ce là le pauvre message nietzschéen ?*

Dans l'optique de la lecture que nous ambitionnons, la première et non négligeable difficulté consiste par conséquent à s'orienter dans le lexique nietzschéen, pour comprendre ses formules souvent provocantes ou énigmatiques. Pour cela, parmi les divers éclats de la pensée de Nietzsche, il est éclairant de se pencher sur certains concepts et certaines affirmations, fort nombreux, qui nous informent sur le nihilisme. C'est d'eux que nous voulons partir, afin de retrouver grâce à leur analyse nos deux concepts-sources : *l'infantilité et l'enfantilité*.

Pourquoi ce lien entre la question du nihilisme et celle de l'enfance ? Parce que Nietzsche a perçu et exposé l'opposition entre l'infantilité de l'humain et la force de l'*enfantilité* en lui. Parce qu'il a vu le fiasco d'une culture et d'une éducation qui affaiblissent, domestiquent, endorment, alors qu'elles devraient hisser l'individu jusqu'au ciel immense de sa liberté et de son plein accomplissement. Parce qu'il a lui-même vécu dans sa chair, de son premier à son dernier jour, ce bras de fer entre infantilité et *enfantilité*, nihilisme et création, démarche pesante et danse aérienne, maladie et santé. Notre intention est par conséquent d'utiliser la méditation nietzschéenne sur le nihilisme - toute son œuvre est d'ailleurs une méditation sur le nihilisme - pour saisir ce duo présent dans toute humanité : *l'infantilité et l'enfantilité* ; sans oublier que l'opposition entre infantilité et *enfantilité* est bien facile, bien trop claire et évidente : c'est artificiellement que la réflexion distingue ce qui par nature est nécessairement mêlé, impur et enchevêtré. *L'adulte est toujours un peu enfant, et l'infantile toujours un peu enfantile aussi.*

Plus précisément : le nihiliste infantile est celui qui est consumé de l'intérieur par ses propres contradictions, alors que Nietzsche entrevoit en l'*enfantilité* créatrice : *un état qui*

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; Des contempteurs du corps : in *Oeuvres Complètes* tome VI p. 45

² Daniel Halévy : *Nietzsche* ; Le Livre de Poche 1977 p. 575

puise dans la contradiction le moteur d'une harmonie toujours nouvelle. Ni monotonie étouffante, ni chaos destructeur, mais jeu mobile d'ombres et de lumières : telle est entre autres la personnalité infantile. Telle est la représentation de l'enfant - en son noyau - chez Nietzsche.

Afin de décrire plus finement cette insolite représentation de l'enfance et de marquer fidèlement sa place au sein du dispositif conceptuel nietzschéen, il faut relier l'*enfantilité* à la définition essentielle de Nietzsche : tout ce qui vit, dont l'humain, est animé par un jeu de forces et de volontés qui peut soit s'abîmer dans une réactivité nihiliste infantile, soit s'élever dans une activité créatrice infantile. L'enfant est donc utilisé pour symboliser la deuxième option.

Au sein d'une contradiction pouvant s'avérer envahissante, Nietzsche veut en effet instaurer une cohérence à l'aide de ses méthodes de philosophie critique. Il utilise pour cela une notion centrale, à partir de laquelle il est possible de reconstituer tout l'itinéraire du nihilisme : la notion de *force*. « Le nihilisme nietzschéen est un nihilisme de la force » postule Jean Wahl.¹

Au-delà de l'approche volontariste du monde et de la célèbre notion de *volonté de puissance*, nous pouvons constater que toutes les notions et concepts mobilisés pour architecturer le désordre tout en préservant le mouvement des contraires sont définis à partir de cette seule notion initiale de *force*, qui prime sur celle de *volonté*. On peut même dire que toute la philosophie critique repose sur cette seule intuition et sur *la distinction entre forces actives et forces réactives*. C'est le ressort de l'interprétation deleuzienne, que nous suivrons ici.

Nietzsche commence donc par définir le monde comme « une somme fixe de forces ». ² Tout étant (pour parler comme Fink) est un jeu de forces internes et de rapports avec les forces externes qui le rencontrent. Et c'est en fonction de ce jeu que tout ce qui se produit obtient son *sens* et sa *valeur*. Interpréter – et là est le travail de base du philosophe médecin et généalogiste – c'est *trouver le sens d'une chose et la valeur qui en découle*. Ce qui ne peut se faire qu'en prenant en considération de façon précise le jeu des forces qui seul peut permettre d'expliquer ce qui se passe. Deleuze lui-même définit ainsi la démarche nietzschéenne : « introduire en philosophie les concepts de sens et de valeur ». ³ Mais qu'est-ce que le *sens*, qu'est-ce que la *valeur* chez Nietzsche ?

La réponse de Deleuze est : « Le sens de quelque chose est le rapport de cette chose à la *force* qui s'en empare, la valeur de quelque chose est la hiérarchie des *forces* qui s'expriment dans la chose en tant que phénomène complexe. » ⁴

Prenons à titre d'exemple le thème de *la mort de Dieu*, auquel on réduit parfois la philosophie de Nietzsche, alors qu'il n'est qu'un de ses aspects, finalement pas le plus essentiel. L'événement évoqué par ce concept est nécessairement pluriel, comme toute chose. Il a donc plusieurs sens :

- un sens si la force qui s'en empare est une *force active*, une *force infantile*, par exemple une force compatible avec ce que Nietzsche appelle « les philosophes de l'avenir ». Nous sommes alors dans le droit profil de la représentation nietzschéenne de *l'enfance-présence créatrice*.

¹ Jean Wahl in Jaspers : *Nietzsche*, éditions Gallimard 1986, lettre-préface p. VI

² Nietzsche : *Fragments posthumes* Automne 1884-Automne 1885, in *Oeuvres Complètes* tome XI p. 343

³ Deleuze : *Nietzsche et la philosophie*, PUF 1962 p. 1

⁴ Deleuze : *Nietzsche et la philosophie*, PUF 1962 p. 9

- un autre sens si la force qui s'en empare est *réactive*, comme c'est le cas dans l'époque moderne vue par Nietzsche. Nous sommes alors dans *l'infantilité*, à propos de laquelle Nietzsche fait épisodiquement appel à une représentation plus péjorative de l'enfant comme manque infantile.

Dans le premier cas la mort de Dieu est animée par une force enfantine qui va conduire l'homme à assumer ce bouleversement : c'est la voie du *surhomme*. Le sens de l'événement est une libération, une mutation du nihilisme en anti-nihilisme.

Dans le second cas elle a pour conséquence la continuation de la décadence infantile, l'accentuation de la course de l'humanité vers l'anéantissement de toute valeur : c'est la voie du *dernier homme*. Le sens de l'événement est alors un asservissement au devenir réactif, une soumission au phénomène nihiliste.

A partir de ce double sens initial, nous le verrons, il est possible de part en part de reconstituer l'intégralité de la constellation de sens d'un même phénomène. Force et nihilisme sont ainsi intimement liés : *le devenir réactif nihiliste est l'histoire de la victoire des forces réactives sur les forces actives*. L'on voit déjà que notre assimilation de l'infantilité au nihilisme n'est pas si extravagante qu'elle n'y paraît au premier coup d'œil. En effet, *l'infantilité, comme le nihilisme, peut être comprise comme le processus de victoire – dans l'individu, l'institution, le groupe, la société, selon le cas – des forces réactives sur les forces actives*. La pesanteur triomphe de la légèreté, et l'enfance pourrit en l'être au lieu de constituer cette source active de toute création : telle est la maladie infantilissante qui affecte les forces. Par contre, l'enfant est le symbole d'une activité créatrice et innocente des forces.

Voyons maintenant la question de la valeur : la valeur que prend la mort de Dieu dépend de la hiérarchie des forces qui s'en emparent. En effet si nous n'avons parlé pour l'instant que d'une seule force qui déterminait le sens de la chose, il fallait semble-t-il comprendre la résultante des différentes forces qui s'opposent et se complètent. Ces forces agissent les unes sur les autres en vertu d'une hiérarchie déterminée par une distinction de base entre forces actives et forces réactives.

Si la hiérarchie *naturelle* est respectée, c'est-à-dire nous dit Nietzsche si les forces actives l'emportent et agissent les forces réactives, alors la valeur de la chose est elle-même conforme au devenir actif. Dans le cas contraire, la valeur de la chose est une valeur malade, dénaturée, typique d'une vie qui décline, et son avenir est la disparition pure et simple dans un tourbillon de vide. *L'enfant de Nietzsche est donc le type humain en lequel l'emporte l'activité créatrice, autrement dit les forces actives*.

Conséquence : la valeur de la mort de Dieu, comme dans toute évaluation, doit être jugée en fonction du mouvement interne des forces qui s'affrontent, et la nature de ce mouvement se détermine en remontant à la source des forces en jeu : d'où la nécessité de la *généalogie* des valeurs et des idées dans l'œuvre nietzschéenne. C'est bien en remontant jusqu'au jeu des forces que l'on pourra évaluer un comportement, un événement ou une idée. Ainsi, selon le cas, Nietzsche jugera différemment deux actes pourtant de même apparence et obéissant à une même intention. Le sens et la valeur de l'acte étant donnés par une hiérarchie qui ne se voit guère à l'œil nu, mais qu'il faut presque *flairer*¹, bien naïf serait celui qui s'en tiendrait à des jugements simplistes.

Par exemple la charité chrétienne, quelle que soit dans certains cas la pureté éventuelle de ses intentions, est pour Nietzsche essentiellement négative car elle exprime un jeu de

¹ « J'ai pour les signes de montée et de déclin flair plus fin qu'homme ait jamais eu. » lit-on dans *Ecce Homo* ; in *Oeuvres Complètes* tome VIII p. 245

forces affaiblissant et réactif. Au contraire certaines formes d'égoïsme ont son aval, car elles émanent d'une vie ascendante et active.

Reconnaissons, en attendant plus ample information, que cette approche nietzschéenne a de quoi surprendre, puisqu'elle dissout tout jugement absolu. Seul le jeu des forces, par définition relatif et mobile, a une quelconque autorité axiologique pour juger d'un acte ou d'un être. L'interprétation doit donc être redoublée à l'infini, dans un cosmos mobile où tout se fait et se défait à chaque instant, ce qui condamne à éternellement réévaluer chaque chose.

« Nous sommes aujourd'hui éloignés tout au moins de cette ridicule immodestie de décréter à partir de notre angle que seules *seraient valables* les perspectives à partir de cet angle. Le monde au contraire nous est redevenu « infini » une fois de plus : pour autant que nous ne saurions ignorer la possibilité *qu'il renferme une infinité d'interprétations.* »¹ C'est ce « nouvel Infini » aperçu par le perspectivisme nietzschéen qui explique les difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de suivre les traces de *l'Aufklärer* : est-on sûr que notre évaluation des forces correspond à la sienne ? Comment trouver nos repères dans cet espace conceptuel si labile ? A fortiori comment s'orienter dans le Monde si une perspective chasse constamment une autre ?

Même raisonnement concernant l'infantilité : selon le cas, un même phénomène – jouer, travailler, etc... – peut-être un symptôme d'activité créatrice ou au contraire de réactivité infantile. Par exemple le travail opiniâtre d'élaboration d'une œuvre ne saurait être confondu avec l'attachement névrotique et obsessionnel à une tâche dans laquelle le sujet projette sa peur de ne pas exister, de ne pas être reconnu. Dans le premier cas, Nietzsche y voit le signe valorisant d'une volonté *enfantile* qui pousse son développement vers le haut ; dans le second cas, il ne s'agit que de la marque inquiétante d'une infantilité qui veut compenser ses insuffisances par la production d'un objet offert à l'admiration des autres. En clair : celui qui fait quelque chose peut le faire de façon active et *enfantile*, en exprimant ainsi naturellement le jeu créateur de ses forces ; ou de façon réactive et infantile, en succombant à la tendance nihiliste interne qui le mine.

Une question cruciale reste en suspens : quelles sont ces mystérieuses *forces* dont Nietzsche semble faire le moteur de tout devenir ? Si l'enfant est un jeu de forces, si l'*enfantilité* est la qualité d'un jeu de forces actif et créateur, la compréhension du dispositif nietzschéen doit en effet remonter jusqu'à une définition précise du concept de *force*.

Or c'est le défaut de l'interprétation deleuzienne : nous voyons mal ce qui se cache derrière le concept de *force*. Il est vrai que, si l'on regarde le texte nietzschéen lui-même, une imprécision identique semble l'habiter sur ce point essentiel. Il a été beaucoup reproché à Nietzsche le caractère énigmatique ou inexprimé de ses principales découvertes : *volonté de puissance* et *éternel retour* en particulier. Pourtant, ces notions inouïes peuvent trouver dans la totalité de la pensée de Nietzsche une place où elles sont suffisamment éclairées, donc compréhensibles.

Mais il en va autrement de la notion essentielle et première, dont presque tout le reste semble découler, y compris le concept de *volonté* : la notion de *force* reste ambiguë. Pourtant c'est une notion centrale ; nous l'avons vu, les concepts de sens et de valeur se définissent à partir d'elle. De même une *volonté* n'est rien d'autre qu'une force s'exerçant sur une autre *force*, soit l'élément différentiel de la force. Et toute l'histoire du nihilisme est écrite en fonction de la lutte des forces réactives et des forces actives. A partir de cette

¹ Nietzsche : *Le Gai Savoir* § 374 ; in *Oeuvres Complètes* tome V p. 284

notion de force, nous pouvons donc envisager de reconstruire l'ensemble de la pensée nietzschéenne. C'est ce que Deleuze a accompli avec cohérence et clarté. Mais le point de départ reste mystérieux. Cette ambiguïté implique un effort de recherche portant sur le terme de *force* chez Nietzsche. S'agit-il d'une donnée physique, chimique, physiologique, biologique, psychologique, cosmologique ?

Premier élément de réponse : *une force ne peut être définie uniquement en vertu de considérations quantitatives*. Certes il existe de très nombreux passages où Nietzsche développe l'idée selon laquelle les forces sont des déterminations purement quantitatives. Tel ce fragment posthume du printemps 1888 : « Il faudrait essayer de voir si l'on ne pourrait pas édifier un ordre scientifique des valeurs d'après une échelle numérale et quantitative de la force. Toutes les autres valeurs sont des préjugés, des naïvetés, des malentendus. Elles sont partout réductibles à cette échelle numérale et quantitative. »

¹ Nous aurions alors une conception *biologisante* de l'humain, un Nietzsche positiviste happé par l'univers scientifique.

Mais d'autres phrases semblent plutôt insister sur une conception qualitative des forces : « La conception mécaniste ne veut admettre que des quantités, mais la force réside dans la qualité. » Ou encore ceci : « Vouloir réduire toutes les qualités à des quantités est folie. »²

Nous aurions alors une conception plutôt *esthétique* de l'humain, dans laquelle la créativité *enfantile* serait l'essence de l'humanité active (c'est ce que suggère la cinquième famille de représentations de l'enfant).

Essayons d'écartier cette apparente contradiction : s'il est évident qu'une force - au sens nietzschéen - ne peut se définir sans tenir compte de sa quantité, elle n'est pas davantage séparable des autres forces avec lesquelles elle est en rapport. Et le rapport de plusieurs forces entre elles ne se conçoit qu'en fonction de leurs différences de quantité respectives : la qualité d'une force est justement la différence de quantité qui la sépare d'une autre force, la qualité est « ce qu'il y a d'inégalisable dans la quantité ». ³ La force a donc une quantité et une qualité, cette dernière exprimant la différence de quantité entre deux forces en rapport.

La force est également définie comme volonté. « Toute force motrice est volonté de puissance, il n'existe en dehors d'elle aucune force physique, dynamique ou psychique » nous dit Nietzsche. ⁴ Et la distinction entre volonté et volonté de puissance doit être entendue ainsi : la volonté faussement définie par la psychologie n'est qu'un cas particulier du principe moteur de toute vie, qui est la *volonté de puissance*.

Mais le problème reste entier, nous semblons tourner en rond dans le cercle de définitions toutes en rapport les unes avec les autres et qui n'expriment peut-être que leur simple concordance avec elles-mêmes. Ainsi le concept de *volonté de puissance* retombe en apparence dans une conception purement quantitative de l'univers, dans un mécanisme simplificateur. Nietzsche parle même dans quelques fragments de « *quanta de puissance* ». ⁵ Que tout ce qui arrive soit l'expression d'un jeu de forces est une hypothèse recevable, à condition de définir clairement ces forces actives et motrices.

¹ Nietzsche : *Fragments posthumes* Début 1888-Début Janvier 1889, in *Oeuvres Complètes* tome XIV p 76

² deux exemples cités par Deleuze : *Nietzsche et la philosophie*, PUF 1962 p. 49

³ Deleuze : *Nietzsche et la philosophie*, PUF 1962 p. 49

⁴ Nietzsche : *Fragments posthumes* Début 1888-Début Janvier 1889, in *Oeuvres Complètes* tome XIV p 91

⁵ voir par exemple *Fragments posthumes* Début 1888-Début Janvier 1889, in *Oeuvres Complètes* tome XIV p. 56

En fait les fragments posthumes nous livrent peut-être une partie du secret contenu dans les intuitions de Nietzsche ; nous pouvons grâce à eux éclairer de quatre remarques l'imprécision qui nimbe le concept de force d'un halo de mystère, en regrettant peut-être que le projet de livre sur la *volonté de puissance* n'ait pas pu être mené à son terme avant l'extinction - ou le brouillage - des principales capacités mentales de Nietzsche :

- Le concept de *force* ne se rapporte pas à quelque notion ou élément scientifique strictement déterminé ; on sait les vains efforts de Nietzsche pour récupérer à son profit des catégories physiques ou mathématiques dans le but de trouver une justification scientifique à ses intuitions les plus fulgurantes (*éternel retour* et *volonté de puissance*). Mieux : Nietzsche semble parfois affirmer que la force ne soit rien de séparé, rien de fixe, rien qui ait le statut d'être. La force, dans ces conditions, c'est l'action et rien d'autre ; il n'y a rien derrière l'acte, l'acte est tout, ose dire Nietzsche. « Il n'existe pas d'« être » au-dessous de l'action, de l'effet, du devenir ; l'« agent » n'est qu'ajouté à l'action. »¹

Certes, il y a là une façon habile d'esquiver le problème et de glisser vers une *métaphysique de la volonté de puissance et de la force*, qui échapperait au déterminisme et n'aurait pas de ce fait à rendre des comptes conceptuels. Faire de la force quelque chose d'ineffable est cependant illogique et peu convaincant. Disons que cette réponse ne nous satisfait pas entièrement, sauf quand Nietzsche la réduit au seul cas d'un agent conscient et voulant, pour refuser son efficence dans l'acte.

- Le concept de *force* est plutôt d'un procédé explicatif supplémentaire : pour tenter de communiquer ses intuitions, Nietzsche s'est emparé de mots du langage courant, avec plus ou moins de réussite d'ailleurs. La force, en fait, n'est rien qu'un fantôme : considérée séparément, comme une entité isolée, elle ne peut exister. L'être de la force est le pluriel. « il serait proprement absurde de penser la force au singulier » confirme Deleuze.²

La force est une simplification, une fiction créée pour des impératifs explicatifs et en vertu d'impératifs linguistiques. Ce mot est un piège, car il laisse supposer l'existence de forces séparées, auxquelles on pourrait attribuer une quantité déterminée. En vérité rien de tout cela n'existe, excepté un vaste complexe de forces agissantes que Nietzsche désigne selon le cas sous le terme de *vie*, de *monde*, ou de *nature*. Impossible d'interpréter le concept nietzschéen de force en vue du rétablissement de l'atomisme et de la causalité. Disons plutôt que la *force*, pour lui, est une façon de parler de la *complexité* sans recourir systématiquement à l'énumération des éléments principaux de cette complexité. « Une quantité déterminée de force correspond à une même quantité d'instinct, de volonté, d'activité... »³ Avec le concept de *pulsion*, Freud n'a-t-il pas rencontré un problème similaire lorsqu'il a voulu désigner la complexité des puissances psychiques d'origine somatique ?

- Avec l'utilisation du terme de *force* Nietzsche a en fait voulu éviter toute conception d'un monde dirigé par une volonté divine ou rationnelle. Pour lui le monde est sans but, éternellement parfait et pourtant en mouvement. « La vie même n'est pas le moyen de quelque chose : ce n'est qu'une forme de croissance de la puissance. »⁴

Pour faire vivre dans le texte les composants de ce monde où le hasard est la nécessité, il fallait un terme qui induise une idée de force aveugle, gouvernée par les seules lois de sa propre aspiration à plus de puissance et par les règles de la combinatoire des forces. Ni

¹ Nietzsche : *La Généalogie de la morale* ; in *Oeuvres Complètes* tome VII p. 241-242

² Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* ; PUF 1962 p. 7

³ Nietzsche : *La Généalogie de la morale* ; in *Oeuvres Complètes* tome VII p. 241

⁴ Nietzsche : *Fragments posthumes* Début 1888-Début Janvier 1889 ; in *Oeuvres Complètes* tome XIV p. 239

raison ni finalité, ni volonté divine, ni conscience : l'inorganique est le modèle nietzschéen de la nature ; l'organique – a fortiori le conscient – sont tenus pour des dégénérescences. Le terme de force essaie de rendre compte de cette supériorité présumée de l'inorganique.

- Dernier point : il fallait éviter que la notion de force ne se rapproche trop d'une détermination quantitative ou purement physico-chimique. Sinon nous aurions pu rétablir à peu de frais une vision mécaniste du monde. Nietzsche est conscient de ce risque : autant il sait faire jouer la science contre la religion quand cela lui est utile, autant il veille à ne pas se laisser aspirer par la vision positiviste du monde. Son univers n'est pas celui bâti par la suite par la mécanique quantique, et plus généralement par la science moderne. « Un monde essentiellement mécanique serait un monde essentiellement *absurde* ! » écrit-il dans *Le Gai Savoir*.¹

C'est pourquoi le concept de force n'est jamais clairement défini. Une place importante est ainsi laissée à l'élément qualitatif des forces, et à la notion apparemment irrationnelle de volonté de puissance. Cette dernière ne pourrait se maintenir s'il suffisait, pour comprendre le devenir des forces, d'alterner les additions et les soustractions, ou encore d'enchaîner les combinaisons et réactions physico-chimiques. L'enfant vu par Nietzsche n'est donc pas un *objet*, comme il l'est dans la troisième famille de représentations.

Deux remarques pour clore cette introduction au concept nietzschéen de *force* : tout d'abord, ce dernier ne saurait être totalement confondu avec la notion freudienne de *pulsion*. Certes on peut noter bien des analogies : chez Freud le concept de pulsion est « un concept-frontière entre animique [psychique] et somatique », ce qui n'est pas sans ressemblance avec la force nietzschéenne.² De même lorsque Nietzsche évoque la « grande raison d'État », il n'est sans doute pas si loin des préoccupations freudiennes au sujet de l'inconscient. Toutefois il semble que la force ait une étendue conceptuelle plus vaste que la pulsion : alors que celle-ci se réduit au domaine de l'énergie psychique, celle-là est omniprésente, puisque Nietzsche ne se cantonne pas à une psychologie mais dresse le portrait d'une véritable cosmologie (ou « physio-psychologie » comme il le dit lui-même) des forces et des volontés. Plus ambitieuse, donc plus floue, la notion de *force* compte peut-être parmi ses sous-ensembles la *pulsion*. Tant il est vrai que l'on peut penser que les préoccupations de Nietzsche, a priori, sont plus vastes que celles du praticien viennois.

Autre remarque : si l'on admet que l'individu-enfant est un complexe de forces, on comprend que pour Nietzsche l'évolution de ce complexe soit capitale pour déterminer la valeur de l'individu. L'individu infantile est marqué par un jeu maladif de forces, alors que l'*enfantilité*, justement, se reconnaît à la gestion saine et ascendante des forces.

Pour différencier l'un de l'autre, le philosophe doit alors maîtriser un autre art : l'*art de la pesée* ou *art de l'évaluation*, car il reste à juger ces différents rapports de forces, à soupeser ce qui les anime, pour savoir si c'est l'*enfant* actif ou l'infantile réactif. Dans cette optique le philosophe fait œuvre de critique, c'est-à-dire qu'il est un interprète doublé d'un généalogiste. Sa philosophie « à coups de marteau », selon le sous-titre du *Crépuscule des Idoles*, vise à traiter le phénomène - événement, mot, pensée - comme un *symptôme* dont il faut trouver le sens et la source : symptôme de maladie dans le cas du nihilisme réactif infantile, de vigueur dans le cas de l'*enfantilité*.

Interpréter, évaluer, rapporter à l'origine, ces actes éminemment philosophiques appartiennent à l'art de la *pesée*. Le symbole de la balance ne correspond plus à une

¹ Nietzsche : *Le Gai Savoir* § 373 ; in *Oeuvres Complètes* tome V p 283

² Freud : *Métapsychologie* ; *Pulsions et destins des pulsions* ; *Oeuvres* tome XIII . PUF 1988 p 169

hypothétique justice idéale, mais à la symptomatologie nietzschéenne : *peser tout ce qui apparaît, pour déceler le travail intérieur des forces.*

Quant à la figure de l'enfant, nous commençons à entrevoir sa place et son sens dans la construction de Nietzsche : il représente une forme d'humanité active et créatrice, ce qui fait que, dans l'œuvre nietzschéenne, il n'est pas à proprement parler représenté ; il est plutôt *celui qui représente*, qui montre quelque chose. Dans la conception nietzschéenne de *l'enfance-présence*, ce n'est donc pas l'enfant qui est présent, mais la présence de l'activité supramorale qui est représentée sous forme enfantine, qui est *enfantilisée*.

Tout commence donc par la confrontation des forces actives et des forces réactives. L'art de la pesée consiste ici à établir une claire distinction entre ces deux catégories essentielles. Une constatation de départ : toute chose, tout corps, semble être mû à la fois par des forces actives et réactives. Il n'existe pas, il ne peut pas exister de cas où les forces actives sont les seules forces travaillant dans un organisme. Croire qu'il est possible de fabriquer une race supérieure en éliminant, au sein d'une partie judicieusement choisie de l'humanité, les forces réactives, est une absurdité : cette « philosophie » du haras et de l'horreur génétique a donné à l'histoire les résultats que l'on sait. Vu par la lorgnette fasciste, le surhomme est un projet évidemment impossible, mais surtout foncièrement criminel. L'enfant de Nietzsche n'est pas un être pur, comme peut l'être l'enfant dans le mythe de *l'enfance-innocence*. *L'enfantilité* n'est pas non plus synonyme de pureté, loin de là.

Deux catégories de forces coexistent donc fatalement dans tout ce qui est, on ne saurait concevoir qu'une pluralité de forces irréductibles. Comment les distinguer ? La réponse passe par la recherche de ce qui constitue « l'unité de domination » de tout corps, c'est-à-dire la hiérarchie des forces qui l'animent. C'est la tâche première de la pesée philosophique, le ressort du pluralisme nietzschéen.

Évaluer cette hiérarchie peut conduire à deux conclusions :

- soit le corps est animé par un *devenir actif*. Nous sommes alors dans le cas de *l'enfantilité*, d'une existence qui voit grandir en elle l'activité créatrice personnifiée par l'enfant.
- soit le corps est animé par un *devenir réactif*. Nous sommes alors dans le cas de *l'infantilité*, d'une existence qui voit l'enfant décliner jusqu'à transformer l'individu en un être infantile.

Dans le premier cas nous pourrions croire qu'il y aurait peut-être davantage de forces actives, ou que celles qui sont présentes seraient plus puissantes que les forces réactives, dans le second cas au contraire que les forces réactives l'emporteraient par leur nombre ou leur puissance.

En fait il n'existe pas de forces éternellement actives et de forces éternellement réactives. Une force peut être, selon la hiérarchie donnée, active ou réactive. La vie des forces est un incessant passage de l'actif au réactif ; il n'y a ici aucune place pour une distinction définitive, pour un naturalisme manichéen. Notons toutefois au passage que se dessine par ce biais une nouvelle silhouette du nietzschéisme : cette pensée s'avère être une forme de *mythologie des forces* - comme le frudisme en ses débuts s'annonçait comme une *mythologie des pulsions*. Ces êtres mal définis sont en effet perçus comme omniprésents et l'explication par les forces est sans doute vécue par Nietzsche comme omnisciente.

Actif et réactif sont donc les *qualités* des forces, et nous avons vu plus haut que la qualité d'une force était la différence de quantité entre cette force et une autre force avec laquelle

elle joue. Par conséquent la qualité d'une force peut changer : active si la force domine par sa quantité la force qu'elle rencontre, réactive si c'est le contraire.

Mais cela n'est encore qu'une simplification, un cas idéal où seules deux forces s'affrontent. Dans le vaste complexe de forces qu'est la nature, l'attribution des qualités au sein des forces se fait et se défait à chaque instant au gré des changements de rapports de forces. L'équilibre est impossible. L'état des forces en présence se modifie sans arrêt, la modification est sa nature profonde : de nouvelles forces entrent en jeu ou vont se manifester en d'autres endroits, chaque changement décode les rapports et transforme certaines forces actives en forces réactives, et vice versa. Un jeu éternel de forces anime le monde. La seule chose à rester fixe est l'état total du complexe des forces. Il nous faut donc renoncer à obtenir de la mythologie des forces un logos cohérent. Voyons d'ailleurs ce que Nietzsche en dit :

« Et savez-vous bien ce qu'est le "monde" pour moi ? Voulez-vous que je vous le montre dans mon miroir ? Ce monde : un monstre de force, sans commencement ni fin ; une somme fixe de force, dure comme l'airain, qui n'augmente ni ne diminue, qui ne s'use pas mais se transforme, dont la totalité est une grandeur invariable, une économie où il n'y a ni dépenses ni pertes, mais pas d'accroissement non plus ni de bénéfices ; enfermé dans le "néant" qui en est la limite, sans rien de flottant, sans gaspillage, sans rien d'infiniment étendu, mais incrusté comme une forme définie dans un espace défini et non dans un espace qui comprendrait du "vide" ; une force partout présente, un et multiple comme un jeu de forces et d'ondes de forces, s'accumulant sur un point si elles diminuent sur un autre ; une mer de forces en tempête et en flux perpétuel, éternellement en train de changer... »¹

Ce monde animé d'un flux incessant d'ondes de forces, comment bouge-t-il ? Comment change-t-il sans arrêt tout en conservant inchangée et invariable sa grandeur ? Quelle est son histoire ?

Nietzsche répond en affinant son approche des notions de *force* et de *volonté de puissance* :

- *Une force est domination*. Quand les forces s'exercent les unes sur les autres, des rapports s'établissent, qui font que certaines forces deviennent dominées et d'autres dominantes. La quantité de chacune d'entre elles est un élément déterminant puisque c'est à partir des différences de quantité que naissent et se transforment les qualités, c'est-à-dire la nature active ou réactive. Mais Nietzsche ne s'en tient pas là ; ce serait faire la part encore trop belle à une détermination purement quantitative des forces : les qualités, issues des différences de quantité, risqueraient s'y annuler. C'est surtout sur ce point précis qu'il se sépare de la science, en considérant que cette dernière, par son maniement indifférencié des quantités, tend toujours à les égaliser, à ignorer les différences, à nier les qualités.

- Il introduit donc les notions de *puissance* et de *volonté de puissance*, éléments plus qualitatifs, moins mesurables, impossibles à égaliser. « Qu'est-ce qui est actif ? Tendre à la puissance. »²

La volonté de puissance entre ici en jeu pour définir la *sensibilité* de la force, c'est-à-dire son pouvoir d'être affectée dans le jeu dynamique du complexe des forces. La volonté de puissance est proprement « la forme affective primitive », une sorte de pathos. « Elle est

¹ Afin d'approfondir ce point, le lecteur doit lire absolument l'intégralité de ce fragment de l'été 1885 *Fragments posthumes* Automne 1884-Automne 1885 ; in *Œuvres Complètes* tome XI p 343-344

² cité par Deleuze : *Nietzsche et la philosophie*, PUF 1962 p 48

l'élément dont découlent à la fois la différence de quantité des forces mises en rapport et la qualité qui, dans ce rapport, revient à chacune d'elles. »¹

En ce sens elle est le principe de base pour la synthèse incessante des forces : « Un être vivant veut avant tout déployer sa force. La vie même est volonté de puissance. »² Plus profondément que le jeu des différences de quantité, c'est la volonté de puissance qui est le principe caché, déterminant pour la synthèse mouvante qu'est le monde nietzschéen. C'est le principe historique du monde. Et le visage de la synthèse, c'est l'éternel retour. Heidegger insiste sur ce lien organique entre volonté de puissance et éternel retour : « Le caractère fondamental de l'étant, en tant que tel, est la Volonté de Puissance. L'Être est l'Eternel Retour du Même. »³

- Ainsi, si la force est ce qui peut, la volonté de puissance est ce qui veut. La force est le potentiel, la volonté de puissance est l'élément qui amène ce potentiel à s'exercer, à affecter ou à être affecté. La volonté de puissance tend à obtenir tel ou tel rapport de forces en fonction de telle ou telle qualité des forces. Elle est le ressort caché au sein de l'histoire du monde et au sein de l'existence de l'individu. C'est d'ailleurs pour cette raison que la vie est vouée au dépassement éternel d'elle-même : poussée de l'avant par la volonté de puissance, la vie est création, affirmation nouvelle, « roue roulant d'elle-même ». Écoutons Zarathoustra nous en parler : « Et tel est le secret que me confia la vie elle-même : « Vois, disait-elle, je suis ce qui toujours ne se peut soi-même que dominer ». [...] Quoi que je crée et de quelque façon que je l'aime – de cela aussitôt, et de mon amour, il me faut être l'adversaire; ainsi le veut mon vouloir. [...] Où se trouve vie, là seulement se trouve aussi vouloir, non vouloir-vivre cependant, mais – c'est ce que j'enseigne – volonté de puissance ! »⁴ La vie a donc un destin d'enfantement, elle est une enfance éternelle : nous y voilà...

- D'autre part, la puissance n'est pas ce que veut la volonté, mais ce qui veut dans la volonté. L'interprétation triviale, qui semble si évidente, consisterait à croire que dans l'expression volonté de puissance, la puissance soit ce que veut la volonté, avec toutes les désastreuses conséquences politico-sociales que l'on imagine. Deleuze, fidèle au texte nietzschéen, relève à partir de cette fausse interprétation trois conceptions erronées de la volonté de puissance :

a) La puissance interprétée comme objet possible d'une représentation, qui sera nécessairement fausse, qui sera en fait l'image de la puissance que se fait le faible, l'infantile : c'est le rêve puéril de puissance de l'homme politique ou du maître du Capital, entre autres. L'infantilité y recherche une puissance fausse, extérieure à elle-même, définie par le manque, alors que l'infantilité est une puissance interne qui s'exprime et s'exporte dans ses actes. La puissance extérieure est ce que veut l'infantile, qui montre ainsi que sa volonté de puissance interne dysfonctionne. Par contre la puissance est ce qui fait vouloir l'infantile, ce qui fait que sa volonté est active. Ainsi Nietzsche confirme que l'amour du pouvoir est infantile et indigne du créateur : « Qui d'entre vous est prêt à renoncer au pouvoir, instruit par le savoir et l'expérience que le pouvoir est mauvais ? »⁵ (Colli et Montinari signalent une

¹ Deleuze : Nietzsche et la philosophie, PUF 1962 p. 56

² Nietzsche : Par-delà Bien et Mal § 13, in Oeuvres Complètes tome VII p. 32

³ Heidegger : Nietzsche, Gallimard 1961, tome I p. 30

⁴ Nietzsche : Ainsi parlait Zarathoustra : De la domination de soi, in Oeuvres Complètes tome VI p. 134

⁵ Nietzsche : Richard Wagner à Bayreuth, in Oeuvres Complètes tome II bis p. 167

phrase proche chez Burckhardt dans *Considérations sur l'histoire universelle*, auteur et ouvrage que Nietzsche connaissait bien : « Toute puissance est mauvaise en soi. »¹

- b) La puissance interprétée comme un ensemble de valeurs préétablies que la volonté cherche seulement à se faire attribuer : c'est le mythe moral par excellence, la croyance en la puissance des valeurs universelles, dont le rayonnement attirerait toute volonté. Pour Nietzsche la volonté est intégralement aveugle : elle ne veut rien, que son propre vouloir. Et les valeurs qu'elle semble çà et là poursuivre ne sont que des créations momentanées. La volonté de puissance n'a pas de but extérieur, elle crée elle-même ses propres buts. Elle est fondamentalement *création*. Il ne faut donc pas croire que le Bien, par exemple, soit la visée de la volonté de puissance. On ne mesurera pas l'activité ou l'infantilité à l'aune de l'objet de leurs inclinations, mais sur le critère de la qualité de leur vouloir. Contrairement à la plupart des morales, Nietzsche juge sur la qualité de la volonté déployée, non sur une quelconque valeur universelle du but poursuivi. Son immoralisme ne dit pas autre chose, et d'ailleurs peu importe ce que désire l'enfant, l'essentiel n'est-il pas dans sa façon de désirer ? Autant nous aurons sans doute à passer ses désirs au crible de la réalité, autant le souci de son intégrité affective et psychique nous recommande en effet de préserver la qualité positive (active, *enfantile*, créatrice) de ses volitions.
- c) La puissance interprétée comme cause de la lutte qui traverse l'histoire du monde : c'est la conception que Nietzsche attribue au darwinisme, en comprenant – ce qui est très réducteur – que Darwin affirme que la lutte, dans la vie, émane du conflit des forts et des faibles, donc qu'elle est le moyen de l'évolution et de la sélection naturelle. A l'opposé Nietzsche dénonce en la lutte le moyen par lequel les faibles l'emportent sur les forts, les forces réactives sur les forces actives. Ce qui est « fort », ce qui est « noble », selon la terminologie nietzschéenne, ne se définit pas comme une puissance d'écraser, mais comme une puissance d'affirmer. La guerre est l'arme des faibles, puisqu'elle nie plus qu'elle n'affirme. « On a toujours à défendre les forts contre les faibles. » Autant dire que l'exploitation de Nietzsche par les Nazis ne peut même pas prétendre à un commencement de justification. On peut même dire que la haine guerrière, raciste, expansionniste, est typique du nihilisme infantile et contraire à l'essence de la méditation nietzschéenne. L'enfant de Nietzsche n'est pas un guerrier, mais un artiste.

Ni but politique, ni but moral, ni but sélectif ; pas même de but du tout. Mais alors, que veut la volonté de puissance ? Elle ne veut pas la puissance, elle ne désire pas dominer, nous l'avons vu. Ce qu'elle veut, c'est affirmer ou nier. Il y a en effet deux qualités possibles pour la volonté de puissance : puissance d'affirmer ou puissance de nier.

- Ce que veut la volonté de puissance, quand elle a une qualité affirmative, c'est affirmer les forces, rien que les forces, toutes les forces ; c'est pousser les forces à utiliser leur potentiel. Dans ce cas les forces actives l'emportent sur les forces réactives, la hiérarchie est respectée et nous sommes dans le cas d'un devenir actif. Les forces actives sont dominantes ; elles agissent par elles-mêmes en utilisant leur potentiel, en l'affirmant ; et ce sont elles qui agissent les forces réactives, qui font ainsi de la négation un complément de l'affirmation, un surcroît de jouissance, une pesanteur équilibrante. C'est le cas de l'*enfantilité*.

¹ Jacob Burckhardt : *Considérations sur l'histoire universelle*, voir note 1 de la page 99 in Nietzsche : *Oeuvres Complètes* tome II bas

- Ce que veut la volonté de puissance, quand elle a une qualité négative, quand la négation est sa qualité, c'est nier toutes les forces, annuler leur potentiel. Elle est prise dans son propre mirage : la puissance continue à vouloir, mais elle veut nier. Dans ce cas les forces réactives scindent les forces actives, les divisent et les séparent pour finir par dominer. La hiérarchie est renversée, les forces se précipitent dans un devenir réactif. Seule la négation est affirmée, jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'elle à nier. C'est la voie nihiliste, dont la claire vision plonge Nietzsche dans le plus grand désarroi. C'est en d'autres termes le cas de l'infantilité.

Nous avons donc deux qualités de la volonté de puissance : affirmation et négation. Rapportées à ces qualités, forces actives et réactives peuvent en conséquence jouer des rôles différents. Et nous distinguons dans cette optique quatre formes d'apparition des forces :

1) Forces actives, puissance d'agir et de commander

2) Forces réactives agies, puissance d'obéir ou d'être agi

3) Forces actives devenues réactives, puissance d'être séparé, de se retourner contre soi

4) Forces réactives développées, puissances de scinder, de diviser, de séparer¹

Remarquons que nous trouvons ici confirmation du fait qu'il est impossible de concevoir un être animé uniquement de forces actives ou de forces réactives. Réactif est une qualité de la force, mais qui ne peut trouver son utilisation naturelle qu'à l'aide de la domination qu'exerce une force active. Le réactif doit être agi par l'actif, la négation doit être affirmée par l'affirmation, le non doit être précédé du oui. Ainsi forces actives et forces réactives agies sont inséparables, c'est par leur action conjuguée que s'écrit l'histoire du devenir actif et de l'infantilité.

Il en va tout autrement si le réactif, au lieu d'être agi par l'actif, l'emporte. Dans cette situation les forces actives sont séparées de ce qu'elles peuvent faire, leur potentiel est amoindri par la négation qui les érode, elles sont scindées et affaiblies, elles finissent par se retourner contre elles-mêmes. Ce sont les forces réactives qui dirigent la manœuvre, qui poussent la négation le plus loin possible, jusqu'au néant s'il le faut. Et l'histoire qui se dessine alors est celle du devenir réactif et de l'infantilité. Autrement dit : il y a encore des forces actives, mais elles sont dirigées et affaiblies par les forces réactives ; il y a encore une affirmation, mais que précède une négation. Le non est premier, le oui n'est qu'une fausse affirmation. C'est le « oui de l'âne », nous dit Nietzsche. Le « I-A » que braient ridiculement les *Hommes supérieurs* dans la caverne de Zarathoustra...

Au niveau de la volonté de puissance, tout se joue donc à partir du jeu conflictuel entre le oui et le non. Dans son rapport nécessaire avec une autre volonté, la volonté affirmative fait de sa différence l'objet d'une affirmation. C'est le plaisir de se savoir différent, le sentiment fier d'honorer et glorifier « tout ce qu'elle trouve en soi »². L'affirmation est première, la négation n'est que la confirmation de cette affirmation, la reconnaissance qu'il existe quelque chose qui n'est pas ma propre différence

¹ classement établi par Deleuze : *Nietzsche et la philosophie*, PUF 1962 p 71-72

² Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal* aphorisme 260, in *Œuvres Complètes* tome VII p 183

Par contre une volonté négative commence par nier tout ce qu'elle n'est pas, et fait de cette négation initiale sa seule véritable affirmation puisque l'affirmation de soi-même n'est alors que la reconnaissance de ce qui n'a pas été nié comme différent, extérieur ou étranger.

Ainsi, le nihilisme réactif, source de l'infantilité, est le mouvement où le non est premier, le nihilisme infantile nietzschéen est au contraire le mouvement où le oui est premier, où la négation n'est pas éliminée mais mise au service d'une affirmation suprême qui la déborde de tous côtés. Nietzsche insiste sur ce point en faisant appel à « une formule d'acquiescement supérieur, née de la plénitude, et de la surabondance, un oui dit sans réserve à la vie, et même à la douleur, et même à la faute... »¹

Le devenir, interprété par Nietzsche, présente donc deux voies : *devenir actif* et *devenir réactif*. Appliqué à la représentation de l'enfance (c'est-à-dire en fait à ce que représente l'enfance chez Nietzsche), ce schéma dessine également deux options : *devenir infantile* et *devenir infantile*.

Or, l'étude du dynamisme des forces conduit Nietzsche à une conclusion désolante : l'histoire de l'Occident fait apparaître la victoire du devenir réactif des forces, la subversion de la hiérarchie naturelle, le règne des forces réactives et de la négation. C'est là tout le problème du nihilisme. De même, au niveau des individus, le discours nietzschéen se fait élitiste car pour lui rares sont ceux qui échappent au poison de l'infantilisation ; l'enfant, en sa version symbolique *infantile*, est une rareté, une exception vouée à l'incompréhension car les oreilles pour l'entendre n'existent guère. Lorsque Nietzsche se dit *intempestif*, il s'inclut ainsi dans le cercle restreint des êtres d'exception en qui vibre le tempo créateur de l'enfance-présence. Mais cet orgueil teinté de mégalomanie n'est-il pas, justement, un symptôme infantile ? La puérité de l'orgueil nietzschéen n'est-elle pas évidente dans plusieurs textes, entre autres dans *Ecce Homo* ?

¹ Nietzsche : *Ecce homo* ; in *Oeuvres Complètes* tome VIII p 287

3) La victoire du nihilisme infantilisant

Afin d'explorer le cœur de la représentation nietzschéenne de l'*enfance*, il faut maintenant procéder à la description du cheminement du nihilisme, processus par lequel les êtres et les peuples échouent à toucher à leur plein développement, c'est-à-dire à conserver son caractère actif et créateur à l'*enfance-présence* qui est en eux. Nietzsche se révèle en effet d'un pessimisme désolant : le triomphe du non et la suprématie du réactif occupent la quasi totalité du constat qu'il dresse à propos du devenir du monde. Le monde humain est *infantile*, l'humain en règle générale est *puéril* : tel est le jugement de Nietzsche.

Cet état de faits est produit par deux dysfonctionnements dans le jeu des forces et des volontés. *primo* les forces réactives dirigent les forces actives, *secundo* une volonté de puissance de type négatif ordonne la synthèse des forces. Il s'ensuit un affaiblissement des corps, des organismes, des êtres ; les forces actives dépérissent, se scindent en rameaux de plus en plus minces, retournent leur potentiel vers elles-mêmes ; les forces réactives participent au travail de la négation, nient tout ce qui est actif, nient tout ce qui n'est pas elles, puis finissent par se nier elles-mêmes. La présence de l'enfant s'abîme en l'adulte et, au bout de ce devenir nihiliste réactif, on voit poindre le néant, qui attire l'individu vers l'extinction de toute force active. En attendant, c'est l'infantilité qui règne.

Comment Nietzsche explique-t-il que l'on puisse en arriver là ? Il paraît de prime abord incompréhensible que le devenir actif n'ait pas pu suivre son cours historique, que la victoire de l'actif et de l'affirmatif ne soit pas inscrite dans l'ordre *naturel* des choses. Nietzsche évoque et défend constamment la hiérarchie naturelle des choses, tout en expliquant que cette hiérarchie, pourtant si naturelle et évidente, a été renversée par le nihilisme. Quelles raisons en donne-t-il ?

Pas des raisons quantitatives, évidemment. Les forces réactives ne l'ont pas emporté en vertu de leur nombre ; car la volonté de puissance qui les pousse est de qualité négative. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'unir, de composer, d'additionner les forces réactives pour créer et affirmer une force résultante supérieure aux forces actives. Il s'agit au contraire de nier, d'affaiblir, de diviser. Ce n'est pas la coalition, la composition, l'alliance, qui sont au principe du devenir réactif ; mais la division et la négation des forces actives. Séparer les forces actives de ce qu'elles peuvent, voilà la stratégie du nihilisme. Nietzsche l'expose de façon assez détaillée dans *La généalogie de la morale*. Citons par exemple cet extrait : « Alors que toute morale aristocratique naît d'un oui triomphant adressé à soi-même, de prime abord la morale des esclaves dit non à un « dehors », à un « autre », à un « différent-de-soi-même », et ce non est son acte créateur. [...] Son action est foncièrement une réaction. »¹

Pensons également que l'infantile est cet être disjoint, éclaté en conflits internes, inadéquat à lui-même ; alors que la création *enfantile* exprime au contraire une cohérence interne, par delà d'inévitables contradictions. Ici encore le schéma nietzschéen semble frôler certaines analyses pratiquées sur d'autres terrains ; ainsi en est-il des postulats de Janov dans sa thérapie du cri primal : « Il existe un état tout à fait différent de ce que nous concevons habituellement, une vie sans tension, exempte de défenses, où l'individu est entièrement lui-même, connaissant des sentiments profonds et une unité intérieure. »

² La scission pathogène, le désaccord avec soi-même sont donc les signes de l'infantilité, alors que la conciliation des extrêmes est le signe d'un équilibre actif.

¹ Nietzsche : *La Généalogie de la Morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 234

² Arthur Janov : *Le cri primal* ; Flammarion 1978 p. 23

Nier, déprécier, séparer, entraver, mutiler : tel est par conséquent l'effet du devenir réactif. Soit. Mais par quel biais cette volonté de puissance négative arrive-t-elle à s'imposer ainsi ? Comment l'enfant, qui est *naturellement* joueur et créateur, en vient-il à pervertir ses précieuses qualités ? Il semble bien qu'il nous manque encore un élément de réponse.

Nietzsche utilise alors la notion de *volonté de néant*. La volonté de néant est l'arme absolue du nihilisme, celle dont l'utilisation est décisive pour la victoire du devenir réactif. Elle est la nature véritable de la volonté de puissance quand celle-ci est utilisée sous sa qualité négative. Elle est peut-être comme une forme de conséquence du non initial. Tout se passe en effet comme si la volonté de puissance négative, après avoir commencé à dire non, ne pouvait plus s'arrêter. Le mouvement de la négation a sa propre logique, il échappe à tout contrôle, de négations en négations il parvient à se nier lui-même, à ne plus vouloir que le néant. *Vouloir le néant, c'est selon Nietzsche le ressort principal du nihilisme, c'est le devenir-réactif en personne*. Car vouloir le néant, c'est nier la Vie, le jeu naturel des forces, l'ascension créatrice.

Il juge que cette volonté de néant est omniprésente dans l'univers occidental : métaphysique, religion, morale, idéal ascétique, mauvaise conscience et ressentiment, notion de péché, théorie des deux mondes, idéalisme... Rien n'échappe à son emprise. C'est pourquoi Nietzsche prend l'aspect d'un destructeur de toutes les valeurs établies : il devine en elles le mouvement du nihilisme et la manifestation de la volonté de néant.

Mais le pire est peut-être encore à venir. La volonté de néant est l'ennemie de la vie *enfantile*, « mais cela est et demeure une volonté ». ¹ Nietzsche, au-delà de ce maintien de la volonté de néant, entrevoit en effet le pire : la possibilité d'une disparition pure et simple de toute volonté, d'une extinction des forces, d'un anéantissement de la volonté de néant elle-même. Cela semble être la probabilité la plus grande pour le devenir réactif : au bout de la négation, la négation se nie elle-même, et il ne reste alors plus rien.

Mais Nietzsche ne s'abandonne pas à croire que cela se produira ainsi. Son pari conjecture en effet le retour du oui *enfantile* au terme du mouvement négatif, le rétablissement de la volonté de puissance affirmative. C'est l'instant du saut au-dessus du vide, du défi lancé au néant. En attendant la fin du devenir réactif, l'homme est donc réduit à la résistance, il s'accroche à la volonté de néant, bien qu'elle soit négative, car elle est encore plus solide et palpable que le néant lui-même : « L'homme aime mieux vouloir le néant que de ne pas vouloir... » ²

Voilà mise en place la colonne vertébrale du dispositif nietzschéen d'interprétation du nihilisme : notions de force, de volonté de puissance, d'actif et de réactif, d'affirmation et de négation, de volonté de néant. Sans oublier nos deux concepts essentiels pour dresser une approche fidèle de la représentation nietzschéenne de l'enfance : *infantilité* et *enfantilité*.

Il reste à voir selon quelle procédure le classement des forces peut être utilisé. Deleuze interprète en effet les distinctions opérées par Nietzsche à l'aide d'une classification intégrant les qualités des forces et les qualités des volontés de puissance en rapport. Cette classification comprend, rappelons-le, quatre types de forces :

- *forces actives*, puissance d'agir et de commander, à volonté affirmative.
- *forces réactives agies*, puissance d'obéir ou d'être agi, à volonté affirmative.
- *forces actives devenues réactives*, puissance d'être séparé, de se retourner contre soi, à volonté négative.

¹ Nietzsche : *La Généalogie de la Morale*, in *Œuvres Complètes* tome VII p 347

² Nietzsche : *La Généalogie de la Morale*, in *Œuvres Complètes* tome VII p 347

- forces réactives développées, puissance de scinder, de diviser, de séparer, à volonté négative.

Nous allons tenter de trouver un chemin au sein du nihilisme à l'aide de ce classement initial. A savoir : les deux premières catégories de forces correspondent au devenir actif, les deux dernières au devenir réactif. Nous allons également – il s'agit en fait de la même tâche, mais sous des approches différentes – tenter de repérer la nouvelle représentation de l'enfance, en la rapportant au duo formé par le devenir *enfantile* (deux premières catégories de forces) et le devenir infantile (jeu nihiliste).

Dans le cas du devenir actif, les forces actives représentent la double affirmation, le couple Dionysos-Ariane, le mouvement affirmatif et créateur, pur de toute entrave négative, la danse et le rire qui libèrent, l'enfant qui joue, la dissolution dynamique et positive de toute position atteinte, associée à l'étonnement devant une vérité non encore atteinte. C'est *le schème du double oui*.

Mais ce double oui risque de perdre sa nature véritable sans son nécessaire complément : c'est le rôle des forces réactives agies. Elles tendent en permanence à limiter l'appel du oui, à éviter que l'affirmation ne s'embarque vers un horizon qui sans cesse reculerait. Elles continuent donc l'affirmation par une négation limitative, qui donne tout son sens à la joie de la création-affirmation. Cette négation complémentaire, c'est le précieux « sens de la terre » de Zarathoustra. Les forces réactives agies sont la négativité, mais une négativité précédée, environnée, conditionnée par une affirmation première et profonde. Elles suivent le schème du non servant le oui, *le oui-non* du nihilisme critique nietzschéen.

Dans le cas du devenir réactif, par contre, ce sont les forces réactives qui mènent le jeu. Cessant d'être agies, elles se développent en puissance de séparer et érodent l'affirmation des forces actives. Les forces actives deviennent donc réactives et s'affaiblissent. Leur affirmation est précédée d'une négation qui les souille et les précipite vers la destruction, tout ce qui est actif et affirmatif se soumet à la négativité. Les forces actives sont alors muées par le schème du oui précédé d'un non, le *non-oui* du nihilisme religio-moral – car Nietzsche voit en la religion et en la morale les ferments de cette suprématie du non.

Ce travail corrosif de la négation comprend aussi la posture de se retourner contre lui-même : la négation, ayant triomphé de la puissance affirmative des forces actives, n'a plus rien à nier qu'elle-même. Les forces réactives développées s'abandonnent à la volonté de néant qui finit par tendre vers une absence de volonté ; le néant est leur but prévisible. Elles représentent ainsi le schème de la double négation : nihilisme achevé et ère du vide. *Le double non* suicidaire est le but du devenir réactif.

Toute l'histoire du nihilisme, tous les itinéraires nihilistes, toute la tragédie de l'infantilité, se déroulent à l'intérieur de ces quatre schèmes fondamentaux. L'utilisation du terme schème à propos de la philosophie de Nietzsche doit d'ailleurs s'entendre ainsi : il s'agit d'une forme de mouvement intérieur du phénomène connu sous le double nom de devenir actif et/ou devenir réactif. Aux quatre types de forces qui agissent pour créer le devenir sont associés quatre formes de mouvements possibles : soit quatre schèmes directeurs.

Considérés isolément, ils sont difficilement utilisables : leur vérité est dans la complémentarité. Ainsi la double affirmation libératrice ne peut se concevoir sans le schème complémentaire de la négation précédée d'affirmation. De même le oui nihiliste, cette fausse affirmation affaiblie par une négation initiale, est intimement liée à son complément, qui est la double négation.

A l'aide de ces quatre schèmes, il nous reste à tenter de décrire l'ensemble du duo devenir actif/devenir réactif. Le nihilisme sera ainsi replacé dans le mouvement d'ensemble qui unit les quatre schèmes. D'où le tableau suivant, dans lequel les deux premiers termes se rapportent au devenir actif et les deux suivants au devenir réactif :

<u>PROCESSUS</u> <u>ACTIF/ENFANTILE</u>	<u>PROCESSUS</u> <u>REACTIF/INFANTILE</u>
<p>LE NIHILISME DE LA DOUBLE AFFIRMATION : C'est le but de Nietzsche et l'au-delà du nihilisme : l'élan vers une vérité invisible, une transcendance insaisissable. C'est l'enfant qui joue, le dynamisme ascendant de la vie, et tous les thèmes de la philosophie de l'avenir : amor fati, éternel retour, Dionysos. C'est la légèreté créatrice.</p> <p>DOUBLE AFFIRMATION : OUI-OUI.</p>	<p>LE NIHILISME RELIGIO-MORAL : C'est le moteur de vingt-cinq siècles d'erreurs et d'accusations du monde : les effets décadents du socratisme et du christianisme, propagés par la morale et le prêtre, poursuivis par l'esprit démocratique, l'Etat et les idées modernes. C'est la pesanteur négative qui corrompt toutes choses et sépare l'individu de lui-même et de la vie.</p> <p>NEGATION-AFFIRMATION : NON-OUI</p>
<p>LE NIHILISME DE LA DESTRUCTION POSITIVE : C'est l'arme de la philosophie critique pour éroder les valeurs du devenir réactif, dans une œuvre nécessaire de destruction complétant la danse de la double affirmation ; c'est aussi la méthode généalogique et critique de l'Aufklärung nietzschéen. C'est le lest, le sens de la réalité qui accompagnent l'affirmation pour tempérer ses excès.</p> <p>L'AFFIRMATION-NEGATION : OUI-NON</p>	<p>LE NIHILISME DE LA DECADENCE ACHEVEE : C'est la clé de l'entrée dans l'ère du vide pour des sociétés occidentales parvenues au nihilisme bouddhique, dans la perte de tout sens et de toute valeur. C'est la post-modernité, l'individualisme exacerbé et l'hédonisme, l'achèvement de la volonté de néant en néant de volonté. C'est l'épuisement de tout dynamisme en l'individu.</p> <p>LA DOUBLE NEGATION : NON-NON</p>

Par cette classification, Nietzsche établit un rapport entre l'histoire de l'Occident et l'arborescence nihiliste. De même il donne les clés pour comprendre et l'Histoire de l'Humanité et le développement d'un individu. Ce parallélisme entre le nihilisme qui frappe les cultures occidentales et l'infantilisme qui touche les individus est en effet constant dans l'œuvre nietzschéenne.

Or, Nietzsche affirme avoir une claire vision de la nature du devenir de l'humanité ; pour lui nous assistons à la victoire du devenir réactif, au règne du nihilisme décadent. Fink définit Nietzsche comme « un terrible point d'interrogation sur le chemin - déterminé par l'héritage de l'Antiquité et deux mille ans de christianisme - où l'homme européen s'est trouvé engagé jusqu'à présent ». ¹ Ce chemin serait un chemin de l'erreur, un chemin qui proprement ne mène nulle part ! Au bout : le vide, le néant de volonté et de valeur, le dernier homme et l'homme qui veut périr. Là où Hegel voit de nécessaires moments de déploiement ou un chapelet de déterminations de l'Esprit, Nietzsche ne voit que des marches descendues. En se retournant sur le passé de l'Occident, Hegel dit oui à tout alors que Nietzsche fait dominer le non.

¹ Eugen Fink : *La philosophie de Nietzsche* ; Editions de Minuit 1965 p 9

Dans cette optique, Nietzsche conteste violemment toute étape du cours historique de l'Occident, il dit non à tout ce qui est. Mais ce non critique et éclairant est précédé d'un oui suprême, affirmation de la possibilité des formes supérieures en tout ce qui est : oui au monde de forces et de volontés, oui à l'homme tel qu'il peut être dans l'au-delà *enfantile* du nihilisme, oui au devenir actif, oui à l'éternité. « Ma tâche : préparer un moment de sublime prise de conscience de l'humanité, un *grand midi* où elle puisse regarder en arrière, et devant elle. [...] Cette tâche découle nécessairement de la conviction que l'humanité n'est pas d'elle-même sur la bonne voie [...] mais qu'au contraire, parmi ses valeurs les plus sacrées, c'est justement l'instinct séducteur de la négation, de la corruption, de la *décadence* qui a toujours sévi. »¹

C'est là toute la différence entre le chemin nihiliste réactif et le chemin nihiliste actif : le premier fait précéder l'affirmation d'une négation, le second inverse le mouvement et puise ses forces dans une immense affirmation initiale et générique. Le premier crée la *décadence* et appelle cette *décadence* *progrès*, le second dénonce le *progrès* comme un devenir plus faible et suscite le *progrès* du possible et du plus élevé en toutes choses. Même raisonnement concernant l'infantilité : Nietzsche écrit souvent qu'il se sent environné d'êtres faibles et vils ; si l'on veut bien considérer que tout n'est pas que mégalomanie dans son jugement, il faut comprendre que selon lui c'est l'infantilité qui domine en l'humain, une infantilité qui affirme sa maturité, son équilibre, sa valeur, sa réussite, mais qui fait précéder toutes ces affirmations - du coup falsifiées - d'une immense négation : non à la vie, à l'insouciance du devenir actif, à la création, à la vitalité éternelle de l'enfance.

L'Occident et l'Occidental, soupesés par Nietzsche, ont donc leur fondement dans une négation, non dans une affirmation. Leur chemin est une impasse, leurs affirmations, reposant sur le négatif, sont des erreurs. Philosophie, religion et morale ne sont que des empoisonnements de la vie. Tout le sublime échafaudage de l'esprit humain n'aura été qu'un moyen de victoire pour le devenir réactif, une condition pour la suprématie d'une forme servile, faible et vile de l'humanité. *L'homme est en déclin* : cette intuition terrible atteint Nietzsche comme « la foudre d'une connaissance terrifiante ».

L'espoir sans doute viendrait à lui manquer s'il ne réussissait à conserver intacte son affirmation générique, inexprimable en tant que telle, mais agissant comme un puissant aimant pour la pensée. Comment garder assez de forces pour le combat critique contre les valeurs réactives s'il n'y avait pas une sensation diffuse qui laisse deviner la possibilité d'une alternative au devenir réactif ? Ainsi, au fil des destructions qu'il opère, Nietzsche semble poursuivre une vérité insaisissable ; une forme de vérité qui toujours se dérobe à l'étreinte. C'est la thèse de Jaspers. Mais l'on peut tout aussi bien inverser les termes et présumer que Nietzsche n'a pas à chercher le motif d'une affirmation libératrice, puisque cette affirmation est essentiellement première, et que sans elle le travail critique de négation n'aurait pas pu être entrepris. Il possède déjà l'affirmation, mais l'expression qu'il en donne reste inadéquate. C'est elle qui le pousse toujours en avant et qui le mène bien plus haut que n'auraient pu le faire les maigres ambitions que la société lui offrait : pasteur, professeur, écrivain wagnérien.

Il faut attendre les dernières années pour que Nietzsche approche une claire formulation de ce qu'il affirme, grâce à un tressage serré des notions de volonté de puissance, d'éternel retour et de Dionysos. Ce n'est donc pas l'affirmation qui lui manquait, mais l'expression de

¹ Nietzsche : *Ecce Homo* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 303

cette affirmation, rendue problématique par l'immersion des concepts et des philosophèmes dans le lexique nihiliste.

D'où un premier itinéraire nietzschéen : intuition d'une affirmation inouïe, puis négation des erreurs du devenir réactif, puis formulation de l'affirmation (moment de la transvaluation). La conscience nietzschéenne est ainsi précédée d'un éclair de pensée affirmatif et suivie d'une heure à venir, qui est l'heure de la transvaluation. Cet encadrement lui évite les embûches sceptiques ou nihilistes. La force avec laquelle la conscience historique nietzschéenne dit *non* n'est que le symptôme de la force de l'affirmation à formuler dans la philosophie anti-nihiliste.

Retenons cette constatation primordiale : le nihilisme n'est pas un produit de l'histoire, mais l'histoire elle-même. Quelles en sont les étapes ? En tenant compte de la classification des schèmes du nihilisme, nous pouvons tenter une première approximation : les étapes du devenir réactif seraient au nombre de trois :

- L'étape initiale, où les forces réactives et la volonté de puissance négative prennent le pouvoir et inversent la hiérarchie naturelle. C'est le stade de Dieu et de la morale, de la *subversion servile au sein de l'individu*. C'est le stade de la soumission à des valeurs supérieures, de source éducative.

- L'étape intermédiaire : les forces actives sont toutes épuisées ou en voie d'épuisement, il ne reste presque plus rien à nier, que le non lui-même. C'est le stade de la mort de Dieu, l'époque de l'homme moderne et de la philosophie des Lumières. C'est l'hégémonie démocratique en Occident et la mort progressive des idéologies. Pour l'individu, c'est le stade de l'individualisme aveugle.

- L'ultime étape : la volonté de néant s'éteint en absence de volonté ; les forces réactives développées, après avoir scindé les forces actives, se scindent elles-mêmes et s'amenuisent. C'est le stade du dernier homme, l'ère du vide et l'extinction de toute valeur, la table rase du nihilisme achevé. Pour l'individu, c'est l'épuisement total du dynamisme interne, la fixité et la redondance hédoniste.

Deleuze résume ainsi ces trois étapes, dans sa conclusion au Colloque de Royaumont : « Le poids qu'on nous met sur le dos, puis le poids que nous nous mettons nous-mêmes sur le dos, enfin le poids de nos muscles fatigués quand nous n'avons plus rien à porter. »¹

Trois phases principales donc : *nihilisme religio-moral, nihilisme rationaliste et démocratique, nihilisme post-moderne de l'ère du vide*. Ou encore : *infantilisme de la soumission, infantilisme de la révolte individualiste, infantilisme anémique et asthénique*. Soit deux phases se déroulant d'après le schème du non-oui, et une phase finale mue par le schème de la double négation. (voir le tableau établi plus haut)

L'étape où les valeurs supérieures - morales, religieuses, philosophiques - sont l'expression de la volonté de néant et déprécient la vie, est appelée par Nietzsche *nihilisme passif*, « déclin et régression de la puissance de l'esprit ». Quant au moment du *nihilisme bouddhique*, il exprime « le nihilisme épuisé qui cesse d'attaquer »².

Pourquoi *bouddhique* ? Parce que Nietzsche, perspicace et visionnaire, a vu en le bouddhisme et en sa visée d'une extinction du désir le symbole même de cet épuisement final qui selon lui guette l'humain au terme du devenir réactif infantile. La phase finale du

¹ in Colloque de Royaumont sur Nietzsche ; p. 280

² voir notamment Nietzsche : Fragments posthumes ; in Œuvres Complètes tome XIII p. 28

nihilisme bouddhique est donc le moment où l'atelier à valeurs ferme ses portes ; le mouvement d'auto-dissolution des valeurs supérieures va si vite que de nouvelles valeurs n'ont plus le temps de se créer. La destruction précède la création, tout est détruit-crée à tout instant, le sens et la valeur se perdent dans un néant d'indifférence et d'extinction de la volonté. Au-dessus de l'homme ne demeure que le vide nirvanique, même plus caché par des fictions idéalistes.

Mais la méthode historique de Nietzsche ne s'arrête pas à l'étude du nihilisme. Elle est innervée par la tension de la possibilité, exprimée par cette immense question : *Qu'est-ce qui se serait passé si telle ou telle chose n'était pas apparue ? Qu'est-ce qui se passerait si le devenir était dénué de nihilisme et d'infantilisme ?*

Ce souci permanent implique le rappel constant de l'existence d'une autre possibilité historique - le devenir actif *enfantile* - et d'un autre type d'humanité - la *surhumanité*. Qu'est-ce qui se serait passé dans le cas du devenir actif ? Voilà l'objection de Nietzsche à la science historique, toujours trop optimiste et soumise devant le fait effectivement advenu. L'histoire en effet glorifie le succès, donne automatiquement un label positif à tout ce qui est arrivé. « Les historiens ne comprennent pas comment l'histoire est brutale et vide de sens. »¹ Cette remarque amère de Jaspers résume l'approche nietzschéenne de la science historique. Nietzsche déplore même que celle-ci présente « l'histoire comme raillerie des vainqueurs ; sentiments serviles devant le fait ». ² Si l'histoire est suspectée de naïveté et de « fatalisme », devant les soi disant vertus du devenir, c'est en raison de la bénédiction qu'elle accorde aux mille et mille ornières de misère qui composent l'existence de l'humanité.

Écoutons Andler émettre, en commentant Nietzsche, cette constatation désabusée : « Quand on considérerait ces myriades de sillons, enchevêtrés dans la poussière, que laissent les hommes, l'énigme de leur destinée en serait-elle plus déchiffrable ? Passe encore de savoir gaspillée notre vie propre. Mais sentir l'effort entier de la race se dissiper dans le néant, n'est-ce pas l'émotion des émotions ? »³

Cette *émotion des émotions* nietzschéenne est une insondable angoisse devant le désert du passé de l'humanité. « Reviens sur tes pas, marche sur les traces dont l'humanité a marqué sa grande et douloureuse pérégrination à travers le désert du passé : c'est ainsi que tu seras le plus sûrement instruit de la direction dans laquelle l'humanité future ne pourra ou ne devra plus revenir. »⁴ De tels avertissements sont légion dans l'œuvre de Nietzsche. Citons-en un dernier, particulièrement représentatif de son pessimisme historique : « L'humanité n'a *aucun* but au total, et l'homme ne peut par suite, à en considérer la marche générale, y trouver ni consolation ni soutien, mais bien le désespoir. »⁵

Ainsi la marche de l'humanité n'est pas un progrès, certes lent, mais en tout cas inéluctable, dont il suffirait d'attendre d'éventuels effets bénéfiques. Elle ressemble plutôt à une décadence produisant le néant étouffant et un univers immature et infantilisé.

Le savoir de ce catastrophisme historique, étranger à tout messianisme, veut cependant éviter de fermer toutes les portes de l'avenir. Le désespoir doit être total, mais c'est en allant jusqu'à sa pointe la plus profonde que Nietzsche retrouve l'espoir en le surhomme. Seule la radicalisation du pessimisme conduit à un état d'esprit dionysiaque, à la joie de la

¹ Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986, p. 242

² cité par Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986, p. 242

³ Andler : *Nietzsche, sa vie, sa pensée* ; tome III p. 11

⁴ Nietzsche : *Humain, trop humain* ; aphorisme 292 ; in *Œuvres Complètes* tome III p. 199

⁵ Nietzsche : *Humain, trop humain* ; aphorisme 33 ; in *Œuvres Complètes* tome III p. 48

création-libération ; pour lui, seul l'achèvement du devenir réactif propulsera l'humanité sur la voie d'une histoire supérieure, à dominante affirmative *enfantile*. La conscience historique nietzschéenne n'est donc qu'un immense soupçon sur la valeur et le sens de la réalité. « D'où venons-nous ? Où allons-nous ? A quoi bon vivre ? »¹ : voilà pour le solitaire de *Sils Maria* les seules questions importantes, celles que les historiens scientifiques ne posent jamais.

Bien sûr, il est possible de reprocher à Nietzsche ses simplifications abusives ; mais il n'en reste pas moins qu'il a posé, au-dessus de la pure et neutre science du passé, l'antique question de l'existence, question que le *Prométhée* d'Eschyle sublima : quel est le sens, quelle est la valeur de la vie humaine ?

Jaspers appuie la requête nietzschéenne : « Le but le plus important de l'humanité est peut-être que soit mesurée la valeur de la vie et déterminée la raison pour laquelle existe l'humanité. »² Mesurer la valeur de la vie, évaluer son infantilisation ou, inversement, son activité créatrice *enfantile* : cette tâche à elle seule étalonne la valeur de la vie de Nietzsche lui-même ; elle relève intégralement de l'art de la pesée.

Cette pesée nietzschéenne, justement, donne des résultats consternants : le néant réactif domine les cultures et les individus occidentaux. Par le nihilisme, la vie prend une valeur de néant, donc se déprécie et entre dans une spirale de décadence (analyse évidemment identique pour l'infantilisme). Le néant n'est nulle part, son existence n'est même pas discutée par Nietzsche ; mais la valeur de néant est partout, dans la philosophie, la religion, la morale. La vie est immergée dans un bain de non-être dont elle ne peut s'échapper. L'être, c'est le non-être ; la « vraie » vie, c'est la non-vie ; le « vrai » monde, c'est un non-monde, une pure fiction néantisante. « Nihil dans nihilisme signifie la négation comme qualité de la volonté de puissance » ajoute Deleuze, fidèle à sa méthodologie rapportée aux qualités de volonté de puissance.

D'où les quatre sources croisées du nihilisme, dont la réunion forme l'origine ; le nihilisme se produit quand :

a) Les forces sont mues par une volonté de puissance négative, qui nie avant d'affirmer, qui nie toute force et toute chose jusqu'à ce que toute force et toute chose tendent à se néantir. C'est la volonté de néant, qui réalise la subversion de la hiérarchie au moyen d'une synthèse réactive des forces.

b) En vertu de la négation première, l'ensemble du monde prend une valeur de néant, une valeur proprement nihiliste : notre monde, notre vie, nos volontés, sont le non-être ; seuls existent le « vrai » monde, la « vraie » vie, par exemple le monde platonicien des Idées ou la cité de Dieu augustinienne.

c) Cette dépréciation de la vie, ce néantissement du monde, que la volonté de néant transforme en non-être, a besoin pour se réaliser d'une fiction à laquelle sont attribuées les *valeurs supérieures*. Le réalisme nietzschéen dénonce ainsi le « monde vrai » comme une fable, une valeur supérieure créée par la volonté de néant pour ériger le néant en être, et se permettre ainsi d'attribuer à l'être immédiat une valeur de néant. Ce point si important est remarquablement exposé dans le passage intitulé *Comment le monde-vérité devint enfin une fable : histoire d'une erreur*.³ Les valeurs supérieures - Dieu, le Bien... - ne sont que des fictions dont le rôle est de déprécier la vie immédiate.

¹ cité par Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986 p. 334

² Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986 p. 334

³ Nietzsche : *Le Crépuscule des Idées* ; in *Œuvres Complètes* ; tome VIII p. 80-81

d) Dès l'origine, la volonté de néant travaille à saper les valeurs supérieures qu'elle vient elle-même de créer ; l'érection des valeurs supérieures est contemporaine du déclenchement du processus de leur agonie. Aussitôt nées, les valeurs supérieures entament leur mutation en valeurs réactives fissurées, mutation qui d'effondrement en effondrement va nous conduire au monde sans valeurs du dernier homme. Par exemple : sitôt le Dieu-fiction créé, le voilà qui commence à agoniser ; le moment de sa mort sera un point crucial dans l'histoire du *devenir réactif*.

Ainsi c'est la volonté de néant, grâce à sa capacité créatrice, qui permet le triomphe des forces réactives. La négation, en effet, est aussi création ; la volonté de puissance, étant essentiellement création, le reste même quand elle est de qualité négative. N'allons pas croire que la volonté de néant ne se manifeste que comme une rage de néantification ; elle est aussi et surtout une volonté créatrice : c'est elle qui fabrique les différentes fictions et idéaux utilisés ensuite pour accuser et déprécier tout ce qui est actif. Heidegger souligne que « le nihilisme, loin d'exclure un certain essor créateur, le sollicite plutôt ». ¹ Voir ce passage de La généalogie de la morale : « Quelqu'un veut-il plonger un instant le regard dans le secret où se fabriquent les idéaux terrestres ?... Cette officine où l'on fabrique des idéaux - il me paraît qu'elle pue le mensonge. » ²

Ce processus réactif créateur de valeurs supérieures, Nietzsche croit l'apercevoir essentiellement dans le christianisme, semble-t-il. « L'aveuglement devant le christianisme est le crime par excellence, le crime contre la vie. » peut-on lire dans Ecce homo ³. Nietzsche part donc en guerre contre toute l'interprétation chrétienne du monde - et dans L'Antéchrist cette guerre devient très cruelle. Il réalise ainsi son programme de destruction, le choc frontal entre Dionysos et le Crucifié. Il pense en effet reconnaître la source principale du nihilisme dans l'interprétation morale réalisée par le christianisme.

La première perversion de la hiérarchie fut toutefois réalisée, selon la vision nietzschéenne, par le socratisme. Reste encore à élucider en quoi consistait la période présocratique. D'où la nécessité de comprendre en quoi l'Antiquité grecque est vue par Nietzsche comme un paradis perdu. Que possédaient donc les Grecs, que nous ne possédons plus ? La réponse nietzschéenne se trouve dans l'épaisseur de nombreux textes, dont La naissance de la tragédie : les Grecs possédaient au plus point « l'âme dionysiaque », le sentiment tragique de la vie, une conception esthétique de cet idéal tragique et des rapports de l'homme et du monde, la maîtrise de l'art comme *organon* de la philosophie, clé esthétique qui ouvre à la vie essentielle du monde. Il faut ajouter la grandeur de la religion grecque, cette naïveté païenne qui réalisait parfaitement l'immanence de la divinité en plaçant les hommes et les dieux de l'Olympe au sein d'une lignée commune. Mais ce que Nietzsche admire le plus chez les Grecs, et qu'il tente en vain de retrouver chez Wagner, c'est cette « métaphysique d'artiste » qui livre le secret de la réconciliation entre Apollon et Dionysos. « L'art tragique saisit la vie tragique du monde ». ⁴ Les Grecs du nietzschéisme sont représentés comme un peuple *enfantile*.

Nous touchons ici un des points essentiels du nietzschéisme, qui est à la fois une des causes de l'hostilité radicale de Nietzsche à Socrate, et une des voies de sortie du nihilisme : dans La naissance de la tragédie se cache en effet, sous une esthétique apparemment schématique et psychologisante, une idée philosophique fondamentale. Fink l'a

¹ Heidegger : Nietzsche ; Gallunard 1971, tome I p. 32

² Nietzsche : La Généalogie de la Morale ; in Œuvres Complètes tome VII p. 243

³ Nietzsche : Ecce Homo ; in Œuvres Complètes tome VIII p. 339

⁴ Fink : La philosophie de Nietzsche ; Editions de Minuit 1965, p. 9 à 52

admirablement mise en lumière dans l'ouvrage qu'il a consacré à la pensée de Nietzsche. *Le monde y est saisi comme jeu enfantin, comme jeu tragique, et l'activité artistique est celle qui permet à l'homme, simple étant intra-mondain de toucher cette vérité cosmique.* D'où l'apparition de la figure de l'enfant. « C'est l'une des plus grandes qualités des Hellènes que de ne pouvoir traduite en réflexion ce qu'ils ont de meilleur en eux. Autrement dit ils sont naïfs ; c'est un mot qui résume la simplicité et la profondeur. Ils ont en eux quelque chose de l'œuvre d'art. Le monde a beau être sombre, si l'on y introduit un fragment de vie hellénique, il s'illumine aussitôt... »¹ Notons que cette déclaration indique déjà ce qu'est l'*enfantilité* cherchée par Nietzsche : un état où quelque chose de créateur, d'artiste, est toujours au-delà de la réflexion que l'on peut en avoir, et s'élançe de l'avant pour s'auto-dépasser de façon affirmative, seule façon de permettre un lien métaphysique entre l'homme et le cosmos des forces.

C'est ici qu'intervient la *métaphysique d'artiste* dont Nietzsche a élaboré une première mouture grâce à l'opposition tragique entre Apollon et Dionysos. En suivant le fil conducteur de l'art, de l'art tragique que nous ont enseigné les Grecs, Nietzsche a une formidable intuition : dans l'art se manifestent les deux forces fondamentales de l'être, qui s'unissent et se combattent pour créer le jeu tragique de l'univers. Ces deux forces, Apollon et Dionysos, représentent les deux faces complémentaires de « l'être des étants », selon la formule heideggerienne.

La puissance apollinienne est le symbole de la dimension ostentatoire du monde, de la capacité qu'a l'être d'apparaître sous la forme d'une constellation d'étants. Apollon est donc le dieu de la plastique, le dieu de la clarté et de l'harmonie, de la lumière, de la mesure, de la mise en forme individuante. De son côté Dionysos est le dieu du chaos et de la démesure, de la nuit et de la frénésie, du difforme et du désordre de la multiplicité. Il représente le flux bouillonnant de la vie, le véritable fond dionysiaque d'un monde de forces et de volontés. Etranger à toute capacité plastique, il est plutôt le dieu de la musique. Si Dionysos est l'ivresse immense de ce tourbillon d'étoiles qu'est le monde, Apollon est le rêve que nous faisons à propos du monde, l'erreur nécessaire que l'homme construit pour rendre compte des apparitions de Dionysos. Au fond de toutes choses est Dionysos, mais l'homme ne connaît Dionysos qu'à travers des rêves apolliniens. Dionysos est ainsi une forme de *vérité des vérités*, ou encore d'*interprétation des interprétations* : il est l'être des étants. Apollon est l'ensemble des vérités plastiques qui nous apparaissent dans l'existence - et ces vérités sont des erreurs nécessaires : il est le musée des étants, édifice limpide dans lequel nous croyons vivre en toute connaissance, mais qui n'est qu'une forme d'apparition historique du chaos dionysiaque.

Dans une première thèse, Nietzsche détaille ainsi ces deux puissances ontiques primitives, en ayant l'air de les opposer. Mais il en arrive très vite à affirmer leur « union fraternelle », puis par subsumer Apollon sous Dionysos, le rêve harmonieux sous l'ivresse nocturne. Contre les erreurs métaphysiques et ontologiques nihilistes, il avance ainsi une *métaphysique inouïe*, dans laquelle l'art est non seulement un moyen pour obtenir une vision du monde - l'art tragique saisit la vie tragique du monde - mais lui-même un événement cosmique, le seul événement par lequel le monde dionysiaque puisse réellement se dévoiler en s'apollinisant.

Les souffrances de Dionysos, nécessaires douleurs de l'individuation apollinienne du multiple, sont alors le seul sujet tragique ; et la tragédie grecque est pour Nietzsche la preuve et l'expression de la sagesse tragique que possédaient les premiers Grecs ; car elle met en forme la douleur du fond multiple et chaotique du monde quand il doit s'arracher à

¹ Nietzsche : *La philosophie à l'époque tragique des Grecs* ; in *Œuvres Complètes* tome I bis

son tourbillon musical pour entrer dans une individuation plastique. Formulation plus directement reliée à notre thème central : l'art est un *enfantement* douloureux qui exprime lui-même la tragédie de l'enfantement éternel qui est l'essence du jeu des forces et de la volonté de puissance.

Le sentiment tragique de la vie, tel qu'il s'exprime dans la tragédie pré-euripidienne, est donc conditionné par la joie de l'affirmation : là où la dialectique utilise une suite de négations, la tragédie au contraire déploie une incommensurable affirmation. Oui à la vie, oui à l'unité des multiples, oui à la vérité des vérités dionysiaque et à l'erreur de l'apparence individuant apollinienne, oui à la joie et à la souffrance, oui à la franche gaieté dynamique du jeu tragique du monde : voilà ce que dit la tragédie. « L'affirmation multiple ou pluraliste, voilà l'essence du tragique. [...] Ce qui définit le tragique est la joie du multiple, la joie plurielle. »¹ L'enfant de Nietzsche est essentiellement un *affirmateur*.

Nietzsche, avec le dualisme tragique Dionysos-Apollon, a en vue la recherche d'une affirmation initiale et générique, nécessairement pluraliste et exubérante : le *oui à la vie* ; l'*enfantile affirmation qui bénit toutes choses*. C'est ainsi qu'il peut préserver sa pensée du devenir réactif philosophique : avant toute négation, il a prononcé, de manière encore bien inaudible peut-être, l'ahurissante affirmation qui expulse de son discours toute référence au « monde vrai » et le fait entrer dans un monde dont Dionysos est le dieu. Ce faisant il oriente sa pensée vers la sphère du devenir actif, il initie le processus de libération, il se saisit des deux schèmes de la double affirmation et de l'affirmation suivie d'une négation.

Il est clair, ici, que la parenté entre l'immense affirmation tragique de la vie et l'*enfantilité* coule de source. L'*enfance-présence* du nietzschéisme est à l'origine ce *oui à la vie*, cet élan naturel vers le haut, cet attrait nécessaire pour le nouveau, ce mouvement spontané vers l'altérité. Avant toute fêlure, l'enfant n'est-il pas qu'une affirmation redoublée de soi, du monde, de la vie ? Incapable de nier, l'enfant est bien dans ses débuts l'*acceptant suprême*, celui qui ne connaît pas d'obstacles, d'interdits, d'ennemis, de barrières à son essor. Il persévère naturellement en son être, il est par essence affirmation créative. C'est ce souffle initial que les blessures de l'existence viennent inverser en course infantile, dès lors que l'éducation, l'entrave morale ou intellectuelle, les aléas ont terni l'acceptation pour fabriquer une méfiance générique. En clair : dès qu'une négation s'immisce dans le jeu affirmatif pour en inverser les priorités, l'*enfantilité* peut basculer en infantilité, comme l'esprit tragique bascula dans le nihilisme. La méfiance remplace la confiance, le ralentissement succède à l'accélération ascendante, la reproduction supplante la création ; l'*enfantilité* meurt et fait place à cet *infantile suprême* : l'adulte...

A l'inverse de l'âme tragique *enfantile*, la dialectique philosophique, accuse Nietzsche, procède à partir d'une négation étouffante : non aux occurrences apolliniennes, non à la pluralité des étants, non à l'immédiateté de la vie. L'affirmation qui s'ensuit, affirmation d'un monde vrai qui n'est connaissable qu'après un lent travail de négations, qui n'est effectif qu'après un long et douloureux processus dialectique de déterminations particulières, est le *oui de l'âme* : Nietzsche s'amuse de ces braiments inconséquents.

Là où Hegel se réclame de « la patience et la douleur du négatif », Nietzsche affirme que l'âme tragique, elle, n'a pas à être patiente, puisqu'elle prononce *instantanément* le vocable affirmatif, sous peine de ne plus jamais pouvoir le prononcer. Ethique de la joie tragique contre éthique de la patience dialectique : dans la première l'affirmation est si franche qu'elle tolère les réalisations de la plastique apollinienne comme une nécessaire souffrance

¹ Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* ; PUF 1962 p 19

vitale, dans la seconde la négation est si forte qu'elle ne peut que se redoubler et balbutier l'affirmation d'un être fictif, qui n'est en fait qu'une image du néant.

Ainsi les Grecs entretenaient, via la tragédie, des rapports véridiques avec la souffrance : oui à la vie, malgré la douleur de vivre, dans la joie de vivre ! La souffrance ainsi ne pouvait pas se transformer en accusation de la vie, en ressentiment et en mauvaise conscience. Mais que vienne la dialectique socratique : et voilà que la vie est accusée au nom de la souffrance qu'elle comporte, voilà que le non à la vie précède l'affirmation d'un improbable *monde vrai* qui annulerait la souffrance.

On le voit : le problème est d'importance, aux yeux de Nietzsche il est même la voie essentielle pour comprendre que « c'est l'art - et *non pas* la morale - qui est posé comme l'activité proprement *métaphysique* de l'homme ». ¹ Dans la tragédie, le monde montre qu'il n'existe que comme phénomène esthétique, c'est-à-dire comme jeu tragique, comme union intime de la réalité et de l'irréalité. La sagesse tragique saisit la profondeur de ce jeu qui allie la joie et la souffrance. En Dionysos et Apollon est accomplie une nouvelle différence entre l'être et l'apparence, sans que l'apparence soit niée, sans que la vie soit en conséquence reniée et diffamée. L'être et l'apparaître ne sont séparés que pour être mieux affirmés et unis, le monde garde ainsi son unité - contre toute séparation entre monde vrai et monde apparent - *le monde garde sa profondeur*. « Le monde est profond, et plus profond que ne pensait le jour ! » clame Zarathoustra. ²

Le regard artistique sur le monde réhabilite ainsi l'apparence, que la dialectique socratique et chrétienne n'a de cesse de nier. Oui l'apparence n'est qu'une apparence, mais elle est notre vie : rien ne saurait justifier qu'elle soit déshéritée au nom d'une connaissance « supérieure ». Rien ne saurait justifier non plus qu'elle soit érigée en seul monde existant, plastique et lumineux, dont un positivisme quelconque peut se repaître. « Le monde est profond » répètent inlassablement les disciples de Dionysos. Et Nietzsche résume avec cette vision : « le monde comme œuvre d'art qui s'enfante lui-même ».

Pour compléter ce développement sur la sagesse tragique présocratique, il nous reste cependant à préciser davantage la notion de *jeu tragique*, de *jeu infantile*.

C'est une notion qui affleure à la surface du texte nietzschéen, avec parfois des apparitions plus tonitruantes, comme dans le paragraphe *Des trois métamorphoses* dans *Ainsi parlait Zarathoustra* : « Innocence est l'enfant, et un oubli et un recommencement, un jeu, une roue qui d'elle-même tourne, un mouvement premier, un saint dire Oui. » Et Zarathoustra de commenter ainsi : « Oui, pour le jeu de la création, mes frères, il est besoin d'un *oui* sacré : c'est sa volonté que l'esprit veut à présent, c'est son propre monde que veut remporter celui qui est perdu au monde ». ³

Ce jeu de la création, conditionné par le dialogue Dionysos-Apollon, est pour Nietzsche – et dans une optique proche pour Fink – une métaphore cosmique. Le monde joue, « il joue en tant que fond dionysiaque ; il produit le monde apollinien des apparences des étants ». ⁴ Comprendre le monde, c'est comprendre le jeu de création et de destruction qui unit l'apparence et le dieu insaisissable de l'être, monde profond dionysiaque « évident comme le ciel » selon l'expression nietzschéenne. C'est saisir que le monde est *comme un enfant qui joue* : une réalité infantile.

¹ Nietzsche : *La Naissance de la Tragédie* ; in *Œuvres Complètes* tome I p 30

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* : *Le deuxième chant de danse* ; in *Œuvres Complètes* tome VI p 249

³ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* : *Des trois métamorphoses* ; in *Œuvres Complètes* tome VI p 38

⁴ Fink : *La philosophie de Nietzsche* ; Editions de Minuit 1965 p 240

Dans ce jeu de présences plastiques et d'absences musicales, la vie est perçue comme ayant deux visages : la vie lourde de souffrance et la vie pleine de joie. Ainsi la souffrance de Dionysos est toujours compensée et précédée par la sombre joie d'engendrer : douleur de l'individuation du multiple alliée à l'euphorie de la création du devenir des étants. Saisir le monde en tant que jeu cosmique : c'est le privilège que Nietzsche accorde aux artistes tragiques et à ceux dont l'esprit sait se métamorphoser en enfant. Il fait ainsi retour aux penseurs grecs, particulièrement à Héraclite dont l'étrange formule « Aion pais esti paizon, petteuon ; paidos he basileie » (« *Le temps du monde est un enfant en train de jouer, de pousser les pions ci et là - c'est le royaume de l'enfant* ») érige le jeu en concept-clé pour la compréhension de l'univers.¹

Ce sont donc bien les premiers Grecs qui possédaient une intuition esthétique du monde, intuition grandiose dont le nihilisme a dépossédé l'humanité. *C'est le fond originel de l'être même qui crée le monde en tant qu'artiste originel : le monde est une œuvre d'art qu'un enfant crée en jouant.* Héraclite, Nietzsche, Fink : l'idée fait son chemin et fournit une piste pour un itinéraire de sortie du nihilisme fictionnaliste dans le domaine de la connaissance.

Jeu tragique du monde, dualisme Apollon-Dionysos, affirmation initiale de la vie... il nous manque encore une dimension de la sagesse tragique : *l'amor fati*.

Le jeu du monde est en effet un jeu qui allie le hasard et la nécessité : hasard d'un monde de forces et de volontés que l'homme peine à conditionner, nécessité tragique de la vie qui rend le hasard improbable. Avec le thème de *l'amor fati*, Nietzsche tente de dénouer cette aporie. Seuls l'enfant et l'artiste sont assez innocents et armés d'oubli pour avoir l'intuition de la nécessité de ce hasard qu'est la création de la vie immédiate. Car ils sont assez joueurs pour croire que les coups de dés de l'individuation sont tous gagnants de droit en vertu de la nécessité dionysiaque qui les sous-tend. Et ils ont une volonté suffisamment libre et affirmative pour aimer la nécessité de la vie sans se soumettre à elle. *L'amor fati* symbolise et synthétise cette passion de la vie, cette volonté de se livrer aux coups de dés du hasard en entrevoyant la nécessité qui les innerve. « L'innocence est le jeu de l'existence, de la force et de la volonté. »²

C'est en insistant sur la pensée d'Héraclite, particulièrement dans *La naissance de la philosophie à l'époque de la tragédie grecque*, que Nietzsche développe la notion d'innocence comme vérité du multiple. Son but est d'affirmer la vie, de respecter la hiérarchie des forces et des volontés, de ne pas séparer les forces de leur potentiel. Avec l'innocence du devenir, objet de *l'amor fati*, c'est la dérive nihiliste qui est combattue : elle qui accuse, culpabilise et déprécie l'existence, donc finit par l'affaiblir et la précipiter dans le tourbillon de la décadence. Dans l'analyse nietzschéenne, Héraclite est celui pour qui la vie est radicalement innocente et juste. *Oui le hasard est innocent, car il est nécessaire.* Refuser la nécessité du hasard, c'est nier la vie : telle est l'œuvre des pensées nihilistes que Nietzsche s'efforce de dynamiter.

Jouer et affirmer, voilà donc les deux axes centraux de la vie *enfantile* telle que Nietzsche la conçoit : « Laissez venir à moi le hasard, il est innocent comme un petit enfant ! »³ Ou encore, pour insister sur l'innocence du hasard cosmique : « En vérité, c'est une bénédiction, non un blasphème, lorsque j'enseigne : « au-dessus de toutes choses se tient le ciel Hasard, le ciel Innocence, le ciel Accident, le ciel Exubérance ». « Par accident », - telle est la plus vieille noblesse du monde ; à toutes choses je l'ai restituée,

¹ voir Héraclite : fragment 52

² Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* : PUF 1962 p. 27

³ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *Sur la montagne des oliviers* ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 196

les libérant de l'asservissement au but. [...] Voici la bienheureuse certitude qu'en toutes choses j'ai trouvée : sur les pieds du hasard mieux encore leur plaît de - *danser* ! »¹

L'inspiration de Zarathoustra, dans ces enseignements, puise au plus profond la tradition présocratique ; c'est du moins ainsi que Nietzsche l'entend. Et Deleuze peut surenchérir sur *l'amor fati*, comme affirmation de la nécessité de la combinaison fatale et aimée, combinaison active obtenue dès le premier coup de dés par celui qui sait jouer le jeu de la vie et du monde. En ce sens savoir affirmer le hasard est savoir jouer ; c'est là toute la sagesse présocratique. A l'opposé la dialectique socratique, qui n'a pas su jouer car elle a confondu le jeu avec un pari sur l'existence de valeurs supérieures, se précipite dans le devenir réactif.

Le détour par le paradis présocratique nous ramène ainsi à l'initialisation du nihilisme, c'est-à-dire à la première mort de la tragédie antique, sa mort euripidienne causée par Socrate. C'est l'instant où la hiérarchie naturelle se renverse, où les forces réactives prennent le pouvoir en vertu d'une négation générique associée à une volonté de puissance de qualité négative. Alors le devenir de l'humanité commence à se développer selon le schème de l'affirmation précédée d'une négation. Quelle est cette négation première prononcée par Socrate ?

Non à l'innocence du devenir, non à l'affirmation du coup de dés générique, non à la profondeur de la vie, non à l'existence, non aux instincts, mais *oui à l'idée* : voilà - selon Nietzsche - la négation socratique qui renverse la sagesse tragique. Socrate en effet oppose la vie à l'idée, accuse et juge la vie au moyen de l'idée : il est « l'homme théorique » opposé aux instincts tragiques des premiers Hellènes.

Au-delà de Socrate en personne, Nietzsche s'en prend aux Eléates, à Platon et à l'ensemble de la tradition philosophique essentialiste, qui prend sa source chez eux alors que cette source est celle d'où coule le nihilisme. Socrate est une figure choisie pour symboliser l'aveuglement théorique pervertissant l'instinct esthétique tragique. Rien de plus ; mais c'est déjà beaucoup. Et les attaques de Nietzsche sont en partie injustes pour Socrate, même si cette injustice est voulue dans une optique pédagogique. En fait pour Nietzsche, l'essentiel est avant : « Tous les grands problèmes sont posés avant Socrate. »²

Quoi qu'il en soit, une nouvelle opposition fondamentale se manifeste : Héraclite contre Socrate, Eschyle contre Euripide, l'art contre la science philosophique, le coup de dés initial contre la négation générique, la profondeur de la vie contre la fictionnalité de la connaissance, le monde contre l'idée... Cette contradiction primordiale, qui surpasse l'union conflictuelle Apollon-Dionysos, peut se résumer ainsi : *Socrate contre Dionysos*. Avant que Nietzsche ne la juge insuffisante et ne la remplace par le choc frontal entre Dionysos et le Crucifié.

Le socratisme, donc, est présenté comme un amoindrissement de la vision tragique sur la profondeur dionysiaque du monde. Avec l'homme théorique triomphe la sagesse rationnelle, qui va se repaître d'idées et de concepts lumineux mais vides, sans voir au plus profond du monde, là où bouillonne la nécessité du courant de vie qui conditionne le hasard du devenir de tout étant. Avec la tragédie était saisi le conflit entre le fond aveugle et sombre de la vie, et le domaine lumineux et plastique des formes apparentes immobilisées par l'individuation. C'est ce désaccord entre l'Un et le Multiple, soit entre l'ivresse et le rêve, qui animait le jeu du monde, éternellement et en toute innocence affirmative.

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra*, Avant que se lève le soleil ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 186

² Nietzsche : *La philosophie à l'époque tragique des Grecs*, in *Œuvres Complètes* tome

« Tragique est pour Nietzsche la dissolution du tout de l'être dans l'opposition entre la nuit où tout est un, et le jour où tout apparaît individualisé. »¹ Ce commentaire de Fink nous permet de comprendre qu'avec le socratisme tel que Nietzsche l'analyse, la sagesse tragique a fait une perte considérable. Tout le regard tragique sur le chaos nocturne s'est perdu au profit de la rationalité du regard théorique, qui ne contemple que des coquilles vides, images lumineuses du néant, là où il faudrait apercevoir le flux bouillonnant de l'être. Socrate ne sait rien de *l'épiphanie de Dionysos...* : il est le prototype de l'adulte en qui la présence enfantine s'étirole au lieu de se fortifier au fil du temps.

C'est le moment où l'existence, érodée par le travail négatif de la raison théorique, perd son ouverture vers le côté nocturne de la vie et s'oriente vers la lumière des fictions idéalistes. Croyant trouver la connaissance dans la lumière artificielle des Idées, l'homme oublie qu'elle est plutôt accessible dans les ténèbres dionysiaques. Le voilà donc en route vers un modèle visuel de la connaissance. Ainsi la critique nietzschéenne du moment socratique fait apparaître celui-ci comme une croisée des chemins, un carrefour maudit où l'homme a abandonné la métaphysique d'artiste pour la métaphysique théorique (elle-même rapidement pervertie en théologie). Toute la douleur de l'histoire de la philosophie se trouve contenue dans ce seul moment initial, qui porte en lui la scission, l'inversion des valeurs, l'affaiblissement des forces les plus créatrices...

Selon ce schéma, l'homme théorique socratique remplace donc les deux instincts tragiques par ces deux puissances de domination du monde : *vision* et *possession*. Des puissances ontiques fondamentales - Apollon et Dionysos - il n'est plus guère question pendant plus de vingt siècles, du moins pas sous la forme d'un jeu tragique du monde. C'est un nouveau jeu qui est proposé à l'humanité, le jeu nihiliste par excellence : séparer le monde en deux secteurs et attribuer à l'un le modèle de la perfection et à l'autre le modèle de la culpabilité. Ainsi le « monde vrai » devient parfait et le monde immédiat devient coupable. *Le socratisme est la première accusation lancée à l'encontre de la vie.*

Dans ce jeu nihiliste - glorifier le noumène pour mieux déprécier et dominer le phénomène - la chance immédiate est tenue pour impossible. Il faut faire un effort de rationalisation, d'ascèse conceptuelle, de domination des instincts, de rachat du péché, de purification de l'âme... Le coup de dés gagnant est sans cesse remis à plus tard, l'homme semble captif du monde et de l'existence, de ces endroits impurs où la chance est impossible. Il va développer en retour son ressentiment envers eux, les déprécier, passer d'une éthique de la joie à une éthique mélancolique de la patience. Au bout des efforts moraux ou rationnels l'attend le *royaume des Idées*, forme première du Paradis chrétien. Quant à l'existence intra-mondaine, elle n'est qu'une coupable. Là où le sentiment tragique réalisait une franche acceptation/affirmation de la vie, le socratisme ne conçoit plus qu'un refus/négation conditionné par l'hypothétique probabilité d'une vie supérieure.

En passant de la métaphysique d'artiste à la dialectique de Socrate, Nietzsche considère ainsi que l'humanité a quitté une orbite active pour une orbite réactive. L'histoire des hommes à partir de ce moment est mue par le devenir nihiliste, elle est *l'histoire-nihilisme*.

A partir de Socrate, c'est donc toute l'étendue du devenir réactif que Nietzsche nous donne à contempler. La faute de Socrate a été très grave et ses répercussions nombreuses : il a produit un esprit « destructeur de mythes », il a inauguré une monstrueuse carence du sens mystique de l'époque tragique. « Or l'homme privé de mythes est un homme déraciné [...] dévitalisé, d'où toute sève s'est retirée. »² Cette remarque de Henri De Lubac, émanant d'un chrétien, apporte curieusement de l'eau au moulin de Nietzsche, qui

¹ Fink : *La philosophie de Nietzsche* : Editions de Minuit 1965 p. 12

² Henri De Lubac in *Le drame de l'humanisme athée* : 1947 p. 115

en appelle au mythe de Dionysos, divinité insaisissable qui se tient à l'intérieur de notre monde, mais n'apparaît que sous forme apollinienne.

L'optique rationnelle socratique, donc, se situe plus bas que la métaphysique d'artiste, et l'art tragique lui-même était déjà inférieur à l'optique de la vie. Voilà la nature des dégâts que Nietzsche attribue à l'homme théorique symbolisé par Socrate ; et en ce sens le choc Dionysos-Socrate est une lutte entre la vie et la connaissance.

Fink reproche à la critique de Nietzsche d'être terriblement simplificatrice : la philosophie de Platon est plus subtile que l'interprétation par le *dualisme platonicien* qui en est souvent donnée. Mais Fink reconnaît que Nietzsche a aperçu là une problème fondamental : « Sa critique de Platon n'atteint pas vraiment le Platon de l'histoire, mais une certaine tendance qui agit à travers l'histoire occidentale. Elle atteint plutôt la tradition du platonisme vulgarisé, certains traits du néo-platonisme, de la gnose et du christianisme. L'idée du monde-vérité, l'idée de l'étant authentique, de l'absolu, l'idée de Dieu est pour Nietzsche le danger le plus grand de l'humanité. »¹

L'essentiel est bien là : au prix d'une petite injustice envers Platon et Socrate, Nietzsche arbore la source historique du nihilisme, le moment initial que suivirent ses conséquences néo-platonicienne, chrétienne, rationaliste... En délaissant une possible intuition du côté nocturne de l'être du devenir, la métaphysique a commencé à se tourner vers l'idée d'un monde-vérité, vers l'idée d'un être lumineux et immuable. Mais pour Nietzsche l'ontologie qui en découle n'est qu'une ontologie moralisante, ou plutôt une morale ontologisante. Ce n'était peut-être pas le projet de Socrate, mais c'en est bel et bien la logique consécutive : voilà le sens de la critique nietzschéenne.

Combattre Socrate et Platon, c'est combattre l'interprétation occidentale dominante de l'être, qui, à la lumière des matrices idéelles, à l'aune d'un monde supraterrrestre « vrai », conçoit « le sensible, le terrestre, le corps comme quelque chose de provisoire, d'inauthentique et d'apparent ». ² Au-delà de tout débat sur l'ontologie, Nietzsche est hanté par l'effroi devant le nihilisme et guidé par le souci de promouvoir les formes supérieures en l'homme. L'axe de son attaque vise donc à démasquer puis à détruire le lien unissant l'idée ontologique de l'être et l'idée morale qui la sous-tend. Car ce lien est le nerf de la décadence. « J'ai su déceler en Socrate et Platon des symptômes de dégénérescence, des instruments de la débâcle de l'hellénisme, des « pseudo-Hellènes », des « anti-Hellènes ». [...] En Socrate le goût des Grecs s'altère au profit de la dialectique. »³

Dans la brèche ouverte par Socrate s'engouffre le monothéisme, qui culmine en Occident dans le christianisme. En effet, avec la glorification de l'Idée, avec la différence cosmologique originelle entre l'intra-mondain inauthentique et l'outre-monde des Idées impérissables, le platonisme - partiellement divergent par rapport à l'orbite même de la pensée de Platon - a construit un monde idéal, vrai et éternel : seul un dieu peut l'habiter, un unique dieu, le Dieu de ce monde dont se repaît la Raison. Là où les présocratiques avaient évité de ménager une place pour un super-dieu, le monothéisme dérivé du platonisme permet le triomphe du monothéisme, ce « monotono-théisme » - l'expression est de Nietzsche - qui depuis deux millénaires n'a pas inventé un seul nouveau dieu. Car, détournée du devenir actif par la dialectique socratique, l'humanité cesse d'inventer des dieux : elle invente un dieu, hyperstase de toutes les valeurs et propriétaire du monde vrai. En perdant la sagesse tragique, l'homme a perdu sa capacité de créer des dieux, de nommer

¹ Fink : *La philosophie de Nietzsche* . Editions de Minuit 1965 p 186

² Fink : *La philosophie de Nietzsche* . Editions de Minuit 1965 p 175

³ Nietzsche : *Le Crépuscule des Idoles : Le problème de Socrate* . in *Œuvres Complètes* tome VIII p 70-71

des dieux. Le voilà donc qui s'agenouille devant le néant, qui reconnaît l'infériorité de l'existence et la culpabilité de la vie.

Nietzsche assimile ainsi Dieu à la totalité de toute idéalité transcendante. Dans cette transcendance est exprimée la quintessence des valeurs supérieures, l'idéal de la raison pure, le sur-étant suprême, l'*ens entissimum*, le *summum ens*. L'onto-théo-logie construite à partir de cet étant suprême ne pose plus la question étonnée de l'être, mais la question du plus étant de tous les étants, celui qui est lui-même son propre être : Dieu. D'un art d'écoute de l'être, la philosophie passe à une théologie qui s'auto-justifie par un raisonnement de proportion qui a son principe dans l'être premier. Ce dernier est l'Englobant suprême, l'Infini, l'Incréé, le Parfait, l'Eternel, l'Immuable, l'Omnipotent, l'Omniscient. Avant de s'en prendre au Dieu d'Abraham et de Jacob, ou au Dieu des pères chrétiens, *L'Antéchrist* vise donc le Dieu des métaphysiciens et des philosophes, celui qui ramasse sur lui-même tout l'être éternel, toute possibilité d'outre-monde, toute source de vie. La philosophie occidentale a « du sang de théologien dans les veines » affirme Nietzsche.

Ce dernier opère ici un glissement dans son discours, et esquisse une nouvelle équation simplifiée : *Dieu = outre-monde de l'être vrai*.¹ Dans la pensée de Nietzsche, en effet, il est acquis que les philosophes ont inventé une série de fictions, images lumineuses du néant, qui constituent le monde vrai : l'idée de Dieu, point culminant de cet outre-monde, vient couronner cette translation du néant vers la catégorie être. En ce sens Nietzsche est autant un *misosophe* qu'un philosophe.

La théorie des deux mondes est donc le ressort caché du monothéisme : elle crée le monde que Dieu va habiter. Et Nietzsche a tendance à procéder à une assimilation pure et simple de Dieu et des différentes transcendances que l'homme a placées lui-même au-dessus de son existence. Son classement dédaigne souvent un quelconque discernement, qui serait d'ailleurs inutile car ce qui compte ce n'est pas tant le contenu de la transcendance que les conséquences morales qui en découlent ; renverser la divinité est certes important, mais plus important encore serait l'anéantissement de la place qu'occupe Dieu dans le monde, c'est-à-dire l'anéantissement du monde vrai. Car la division du monde en deux parties, si elle profite ontologiquement à l'idée de Dieu, n'est stricto sensu qu'une « suggestion de la décadence ».

« Diviser le monde en un monde « vrai » et un monde « apparent », soit à la manière du christianisme, soit à la manière de Kant (qui n'est en fin de compte qu'un chrétien *dissimulé*), cela ne peut venir que d'une suggestion de la *décadence*, qu'être le symptôme d'une vie *déclinante*... »² En plaçant Dieu dans l'outre-monde, le platonisme et le christianisme ont permis une dépréciation des choses terrestres, une négation de la valeur intrinsèque du monde apparent. Le *bien* s'envole dans la sphère divine, le *mal* est accolé à la sphère de la vie humaine : il s'ensuit un affaiblissement de la vie et des instincts, un dépérissement de l'homme, qui se retrouve réduit au rang de créature impuissante, de misérable pécheur, de serviteur de Dieu. « L'idée de Dieu est le vampire de la vie » commente Fink. L'ontologie monochrome présuppose ainsi un idéal moral hostile à la vie, à la force vigoureuse des instincts, à la liberté de l'affirmation créatrice. Son rejeton, la morale ontologique, indique une *décadence*, une *anti-nature*, dont Nietzsche se lamente : « Que l'on ait enseigné à mépriser les instincts fondamentaux de la vie, que l'on ait inventé de toutes pièces une « âme », un « esprit » à seule fin de ruiner le corps ; que l'on enseigne encore à ressentir la condition première de la vie, la sexualité, comme quelque chose d'impur... »³

¹ signalé par Fink : *Nietzsche et la philosophie*, Editions de Minuit 1965 p. 188

² Nietzsche : *Le Crépuscule des Idoles* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 79

³ Nietzsche : *Ecce Homo* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 339

Signalons que ses analyses se déploient selon une structure similaire à celle utilisée par Freud pour mettre à jour l'étiologie des névroses : au *oui* innocent des pulsions, une éducation trop rigide oppose des normes castratrices à effet pathogène, une accusation envers ce que l'individu a de plus vivant, un *non* au corps et à la sexualité.

Nietzsche développe d'ailleurs, pour insister sur ce point, une opposition entre l'authentique et l'inauthentique : la morale chrétienne prétend que les formes *authentiques* de la vie existent dans l'au-delà, et accuse de ce fait les formes *inauthentiques* de la vie immédiate. Nous reconnaissons là le mouvement nihiliste qui sépare les forces actives de leur potentiel, au nom d'une fiction-néant, et instaure le règne des forces réactives développées. A la *différence* entre le « vrai » et le « faux » monde, Nietzsche oppose l'*in-différence* du devenir, l'innocence de la vie et de la synthèse mouvante, le jeu de ce monde qui est sans but. Il oppose également une autre figure de l'authenticité : le *naturel* des forces de vie, opposé à la monstruosité des négations nihilistes. La forme de vie la plus pathologique est donc celle qui se constitue en s'opposant à ce qui est naturel et innocent dans la vie, et qui justement est de ce fait accusé d'être lui-même pathologique. Mais la sexualité n'a rien de naturellement pathologique, c'est ce que nous en faisons qui peut l'être, qui peut s'avérer infantile et destructurant. On trouve ainsi dans certains passages de Nietzsche des accents freudiens, voire reichiens. La révolution anti-nihiliste et anti-chrétienne que propose l'Aufklärer a en théorie quelque chose d'une *révolution sexuelle*, bien que la sexualité soit chez Nietzsche un sujet hautement problématique... Ne s'agirait-il pas de rendre au corps la libre jouissance de ses instincts – et ce sans tomber ni dans la bestialité ni dans la castration infantilisante ?

Par contre avec l'idée de Dieu une formidable accusation est lancée à l'encontre de la vie. Voilà le pourquoi de la haine apparemment excessive et sans discernement qui est exprimée dans *L'Antéchrist* : « J'appelle le christianisme l'unique grande malédiction, l'unique grande corruption intime, l'unique grand instinct de vengeance, pour qui aucun moyen n'est assez venimeux, assez secret, assez souterrain, assez *mesquin* - je l'appelle l'immortelle flétrissure de l'humanité. »¹

C'est au nom de l'homme que Nietzsche lance son anathème sur Dieu : cet homme calomnié par la morale chrétienne et jeté dans le tourbillon de la décadence, alors qu'il devrait être un « pont vers le surhumain », pour répondre au vœu de Zarathoustra. La différence ontologique créée par le platonisme a été transférée dans le domaine moral par la forme théologique chrétienne : en conséquence l'homme décline. C'est aussi pour cette raison qu'il faut parler de nihilisme *religio-moral*.

Ce Dieu si lumineux qu'il en est invisible, Nietzsche le perçoit comme une ombre qui s'abat sur le monde, comparable à l'ombre de Kafka père écrasant le dynamisme initial de l'enfant Frantz. L'existence est devenue trop petite comparée à cette ombre gigantesque qui semble émaner d'un Être parfait tapi dans le monde vrai. L'homme se sent trop faible, il n'agit plus comme une « pluralité de forces qui se situent dans une hiérarchie »², il n'ose plus se tenir debout. Ce rapetissement de l'homme équivaut à une séparation d'avec la profondeur nocturne du monde ; captif du monde inauthentique, l'homme a perdu le lien vital et naturel qui le relie au flux dionysiaque de l'être du devenir, il ne peut plus lancer les dés sur la terre, il renonce à se mettre à l'écoute d'une transcendance immanente, d'un « englobant » des vérités (formule de Jaspers), il ne sait plus que le monde est un jeu de création-destruction tragique. *L'enfant, dès lors, s'infantilise.*

Le recul de la transcendance immanente, telle que Nietzsche la formule avec le mythe de Dionysos, profite à Dieu : « Là où à vrai dire l'existence ne se transcende plus, apparaît

¹ Nietzsche : *L'Antéchrist* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 234

² Nietzsche : *Fragments posthumes* ; in *Œuvres Complètes* tome XI p. 190

l'ombre dans le personnage d'un Dieu transcendant, et alors on interprète la vie dans le sens de la culpabilité, du péché et de la honte ». ¹ En s'ouvrant à la transcendance divine, l'homme s'est fermé au lointain qui englobe tout de son immanence irrésistible, il s'est déshérité lui-même de son ouverture au monde. Du regard affirmatif tragique, il est passé au regard négatif moral : *c'est donc dans l'interprétation morale chrétienne que Nietzsche reconnaît le moteur principal du nihilisme européen.*

En fait, l'athéisme nietzschéen est *un athéisme de principe*, conditionné par son refus des conséquences de l'idée de Dieu. « Au fond seul le Dieu moral est réfuté » confesse-t-il. ² De plus il s'agit d'une attitude naturelle chez lui, non du fruit d'une méditation sur l'existence éventuelle de Dieu : « Je n'ai jamais vécu l'athéisme ni comme un aboutissement, ni, encore moins, comme une expérience marquante : chez moi il se conçoit d'instinct. » ³

Nietzsche trouve donc que l'amour que Dieu est censé porter à l'homme coûte trop cher à l'humanité. Le prix à payer pour le salut est trop élevé. Si cet amour doit réduire l'homme à une créature déclinante, l'homme doit se passer de lui. L'amour divin est soupçonné de n'être que haine et mépris pour ce qui dans l'homme relève des formes supérieures. *Dieu n'aime que la négation... « Dieu dégénéré en antithèse de la vie, au lieu d'être sa transfiguration, son éternel acquiescement ! Dieu, défi jeté à la vie, à la Nature, au vouloir-vivre ! Dieu, formule unique pour dénigrer l'en deçà et répandre le mensonge de l'au-delà ! Avoir fait de Dieu le Néant divinisé, la volonté de néant sanctifiée !... »* ⁴ Dieu apparaît ici sous les traits du Dieu-araignée, tapi dans sa toile authentique et impérissable, qui tente d'attirer à lui l'homme, « par amour » dit-il, pour l'affaiblir et le dévorer. « Rien ne sert d'embellir et de farder le christianisme : il a livré une lutte à mort à ce type supérieur d'humanité. » ⁵

Ainsi en va-t-il de l'homme repensé par le nihilisme dialectique : il éclate en mille et mille « fragments dispersés », sous l'effet de scissions contradictoires opérées par le mouvement négatif - bien contre mal, esprit contre corps, raison contre instinct, conscience morale contre penchants de la sensibilité... Au terme de ce redoublement négatif scissionnaire, l'homme est « morcelé et disjoint comme sur un champ de bataille et d'équarrissage ». Ne subsistent aux yeux de Zarathoustra que « de cruels hasards - mais non des hommes ! » ⁶ Seule une éducation globale permettrait à l'enfant de retrouver ce qu'il doit être : une unité plurielle.

Il apparaît donc que la perversion initiale socratique, si elle s'est répandue dans l'histoire des hommes, l'a fait principalement par la morale, non pas seulement par la philosophie ou la religion qui sont des phénomènes que l'on pourrait presque qualifier de secondaires : à leur principe et dans leur cœur travaille une interprétation morale du monde. « J'ai reconnu que les intentions morales (ou immorales) constituaient le germe proprement dit de toute philosophie. » ⁷

La morale menant le changement de l'homme : telle est la conception de Nietzsche. Et pour son malheur l'histoire de l'humanité révèle que c'est en Europe la morale réactive qui triomphe, « la morale d'esclave », « la morale du troupeau », selon l'équivoque

¹ Fink : *La philosophie de Nietzsche* ; Editions de Minuit 1965 p. 132

² cité par Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* ; PUF 1962 p. 164

³ Nietzsche : *Ecce Homo* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 258

⁴ Nietzsche : *L'Antéchrist* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 175

⁵ Nietzsche : *L'Antéchrist* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 163

⁶ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra ; De la rédemption* ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 159

⁷ Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal* ; aphorisme 6 ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 25

terminologie nietzschéenne. C'est en permettant la production et l'expansion de cette morale que le moment socratique a pu propager son affaiblissement de la sagesse tragique. Un double glissement s'est produit : de l'ontologie en théologie puis de la théologie en morale. Au-delà du débat théologique, qui répétons-le est secondaire chez Nietzsche, c'est bien *la destinée morale* du christianisme qui est la cible de l'Antéchrist, et en premier lieu son aspect dépréciateur de la vie et des formes les plus élevées de l'humanité.

Le lieu du combat, c'est donc le domaine moral. C'est là que se produisent les faits déterminants pour l'évolution de l'homme. C'est là que Nietzsche est horrifié devant le christianisme, car il ressent la morale chrétienne « comme un crime capital contre la vie » et l'idéal chrétien de l'homme comme une suggestion de la décadence. Passe encore qu'avec le monothéisme l'humanité soit devenue incapable d'inventer des divinités immanentes ; mais un fait est encore plus grave : à ce prix l'homme est devenu une créature déclinante, un horrible hasard dispersé au vent nihiliste, et qui s'agenouille devant le néant. « Celui que l'on adore comme le Messie fait du monde entier un hôpital » écrit Rilke dans *Les Apôtres*, avec des mots que l'on croirait empruntés à l'Antéchrist Nietzsche. On ne le répètera pas, car là n'est pas notre sujet : la critique nietzschéenne du christianisme est quand même terriblement venimeuse et simplificatrice...

Nonobstant, Nietzsche mène une critique de toute forme de morale, en interprétant les prétendus « faits » moraux comme autant d'occurrences du devenir des forces et des volontés : devenir réactif dans le cas de la morale chrétienne, devenir présumé actif dans le cas de l'antique « morale de maître ». Il veut démanteler la morale pour ouvrir la voie à une histoire *active* du type homme, à un mouvement d'élévation vers ses plus hautes possibilités, condensées dans le surhomme. Plus précisément, il vise la déconstruction de la morale qui s'impose en Europe - avec des variantes : *la morale de Socrate, la morale judéo-chrétienne*.

Dans son principal texte d'analyse - *La généalogie de la morale* - Nietzsche mène une opération de mise au clair du type moral réactif ; il va à l'origine de la morale puis décrit son fonctionnement : du *ressentiment* à l'*idéal ascétique*, en passant par la *mauvaise conscience*. Quels en sont les principaux enseignements ?

Reprenons tout d'abord la classification des forces et la distinction actif/réactif : dans le cas du devenir actif, les forces réactives, qui tendent en permanence à limiter l'action en la tenant proche du « sens de la terre », sont *agies* par les forces actives ; ces dernières constituent en permanence une riposte à la limitation nécessaire opérée par les forces réactives, elles tendent à outrepasser leurs limites et leur potentiel, « elles font exploser la création ». ¹ Là où la réactivité freine et restreint le flux des forces, l'activité tend au contraire à le précipiter. Les forces actives, pour agir les forces réactives, émettent donc une riposte dynamisante, une *ré-action*, qui relance inlassablement le mouvement de croissance de la synthèse. Nietzsche peut parler de « la réaction véritable, celle de l'action ». ²

Cette vraie réaction se saisit des forces réactives et les agit pour en faire un élément modérateur subalterne, non une pesanteur première qui étoufferait l'action. Chronologiquement parlant, un schéma - artificiel comme tout schéma - placerait en premier les forces réactives, qui se manifestent pour limiter par avance tout ce qui apparaît, et en second les forces actives, qui *ré-agissent* à cette limitation en faisant exploser la création pour casser la pesanteur initiale. La synthèse de ces deux types de forces, et dans cet ordre, fournit la description d'un devenir actif.

¹ Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* ; PUF 1962 p 127

² Nietzsche : *La Généalogie de la Morale* I-10 ; in *Œuvres Complètes* tome VII p 234

Malheureusement pour l'homme, pour l'enfant, ce cas idéal ne se produit pas, ne se produit plus, ne se produit que rarement. Les forces sont l'objet d'un devenir réactif. Qu'est-ce à dire ? « La réaction cesse d'être agie pour devenir quelque chose de senti » propose Deleuze.¹ C'est-à-dire : la limitation réactive initiale devient une *pesanteur*, que les forces actives séparées de leur potentiel explosif ne peuvent plus alléger, qui est donc *ressentie* et non plus *agie*. Les forces réactives échappent ainsi à l'action des forces actives, ce sont elles qui constituent maintenant *l'action* proprement dite ; et cette action est basée sur une séparation, sur une limitation, sur une négation. Sa fin prévisible est par conséquent l'affaiblissement, la décadence.

Comment utiliser dans le domaine moral cette interprétation par le jeu des forces ? C'est ici que Nietzsche introduit et définit les notions de *ressentiment*, de *mauvaise conscience* et d'*idéal ascétique*, ce qui l'amène à disloquer les notions de sujet pensant et de conscience morale. Il distingue pour cela dans l'esprit humain deux lieux de manifestation pour les forces réactives : *la conscience* et *l'inconscient* (notons qu'il n'emploie pas directement ce dernier terme, mais qu'il parle plutôt de ce qui n'est *pas* conscient, qui est *avant* la conscience, qui est *plus fort* que la conscience).

Au-delà du jeu inconscient des instincts et de la grande raison du corps, la présence de l'inconscient dans l'appareil psychique se traduit ainsi : il est le lieu où se tracent et continuent à vivre les empreintes mnémiques de la mémoire, qui permettent de lester la course des forces actives et d'éviter tout emballement de la création. La mémoire est une faculté attachée au « sens de la terre », et l'inconscient un système de rumination qui conserve la « mémoire de la volonté ». Cette pesanteur limitative « tiendra l'oubli en échec dans les cas où il s'agit de promettre ». ² La capacité digestive de l'inconscient est donc une réaction aux traces de la mémoire. Ses effets tempèrent en l'homme le caractère fondamentalement aveugle des forces et des volontés. La réaction aux souvenirs est complétée par une réaction aux perceptions et sensations présentes, qui a son siège dans la conscience. La réaction peut donc se faire de deux façons : par rapport au passé dans l'inconscient ; par rapport aux excitations présentes dans la conscience.

Ces deux systèmes réactifs doivent être régulés par une force active qui maintienne l'équilibre entre la mémoire et la capacité de réaction aux excitations et aux objets présents, c'est-à-dire l'équilibre entre inconscient et conscience. Cette force active possède une *faculté d'oubli* qui a pour effet permanent d'évacuer les traces mnémiques et les perceptions au fur et à mesure de leur réception, afin de garder la conscience fraîche et perpétuellement neuve pour la création. L'oubli est ainsi un salutaire *nettoyage* de la conscience ; il y fait souffler à tout instant un vent léger d'*enfance* qui, contre toute perpétuation de la pesanteur, est annonciateur d'affirmations nouvelles. L'oubli permet *d'agir* le souvenir - et les perceptions présentes. « L'oubli n'est pas seulement une vis inertiae, comme le croient les esprits superficiels ; c'est bien plutôt un pouvoir actif, une faculté d'enrayement. » ³ Où l'on retrouve une possibilité de considérer l'enfant, cet être *oublieux*, avec des yeux plus indulgents que ceux du modèle initial de *l'enfance-infirmité*...

Nietzsche découvre ici que l'oubli a des vertus curatives allégeantes : il est bien la riposte des forces actives à la pesanteur mnémique qui tend à limiter l'action au profit de la réaction. Par l'oubli, la mémoire est *agie* comme frein nécessaire au redoublement créatif de l'affirmation, mais elle ne pèse pas d'un poids si grand qu'il risque d'enrayer l'action.

¹ Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* ; PUF 1962 p. 127

² Nietzsche : *La Généalogie de la Morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 252

³ Nietzsche : *La Généalogie de la Morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 251

Aussi l'enfant, être très actif mais peu mnémique, est-il « **innocence et oubli** ». Dans le cas du devenir actif, pour résumer, la faculté d'oubli intervient dans la conscience pour repousser dans l'inconscient les traces mnémiques qui tendraient à y prendre la place des excitations vitales immédiates et à limiter l'action des forces actives. La conscience demeure de ce fait un milieu où « **il y a de nouveau de la place pour les choses nouvelles** ». La jouissance *enfantile* de l'instant présent est à ce prix ; l'enfant le « **sait** » spontanément...

Nietzsche propose dans cette visée la répartition suivante :

LA CONSCIENCE : une force réactive réagit aux excitations présentes - sensations, perceptions.
--

L'INCONSCIENT : une force réactive réagit aux traces mnémiques.

LE SUPRA-CONSCIENT : une force active manifeste une capacité d'oubli qui repousse dans l'inconscient le fardeau des souvenirs et garde la conscience disponible pour l'action, c'est-à-dire pour la réaction aux excitations présentes. <i>Oubli = apesanteur = condition de l'enfantilité.</i>

Ce fonctionnement naturel peut être perturbé par *une défaillance de la faculté d'oubli*. A ce moment-là, la pesanteur mnémique envahit la conscience et y constitue une puissance d'empêchement hostile aux forces actives. La conscience, qui n'est plus sans cesse allégée, est l'objet d'une montée des traces de la mémoire, elle se solidifie et se met à résister au libre jeu actif des forces et des volontés. Sans la faculté d'oubli, la trace mnémique encombre la conscience, le souvenir devient « **une plaie qui suppure** » selon la délicate expression nietzschéenne : la réaction n'est plus une réaction à l'excitation présente, mais une réaction conditionnée par la présence dans la conscience de la pesanteur de la mémoire. Elle finit par n'être plus qu'une réaction à la mémoire, qu'un réflexe réactif : les impératifs moraux, mémorisés du fait de l'éducation religio-morale et de la culture, peuvent y inscrire la marque de leur esprit de lourdeur. L'homme est alors victime du « **dressage** » nihiliste, du conditionnement éducatif. Il est aussi et surtout sujet à des inhibitions ; son audace créatrice s'émousse. Il est le contraire de l'*enfantile* : un être méfiant et velléitaire. Ne nous étonnons donc pas de voir Nietzsche insister sur les vertus de l'oubli comme gardien de l'ordre psychique actif : « **Nul bonheur, nulle sérénité, nulle espérance, nulle fierté, nulle jouissance de l'instant présent ne pourraient exister sans faculté d'oubli.** »

Un fonctionnement sain permet à la conscience de rester fine et légère, perpétuellement innocente et fraîche, toujours disponible pour l'action : l'affirmation de toutes les forces est ainsi possible. Mais tout dysfonctionnement de la faculté d'oubli transforme la conscience en un bloc de cire sur lequel la morale vient graver ses impératifs : « **l'esprit de pesanteur** », un des grands ennemis de Nietzsche-Zarathoustra, s'installe alors dans l'homme : la réactivité triomphe et l'infantilité prospère.

L'homme moral européen est cet homme chez qui la pesanteur a remplacé l'immédiate légèreté de l'action : dans son psychisme, la trace - la trace morale en particulier - a supplanté l'excitation perceptible et présente. Il est un être pré-conditionné par la cire de sa conscience, qui pèse sur tous ses actes ; il ne sait plus ni jouer ni lancer les dés du devenir. Pour résumer : *la réaction remplace l'action*. La synthèse naturelle des forces et des volontés aveugles est enrayée par ce ralentissement réactif ; la philosophie affirme que l'homme y gagne sa liberté, sa rationalité, son Moi, sa spiritualité, sa possibilité de choix,

¹ Nietzsche : *La Généalogie de la Morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 251

son libre arbitre, sa noblesse de sujet pensant, sa conscience morale... Mais Nietzsche prétend au contraire que cet homme à la conscience épaisse n'est qu'un « avorton sublime » atteint de dyspepsie, un être veule qui se soumet à son « serf-arbitre ». Le devenir *enfantile* est inconscient et innocent ; le devenir réactif, lui, est plutôt l'effet de cette conscience qui ne s'allège plus. En densifiant sa conscience, l'homme, à la différence de la figure de l'enfant, n'est plus vraiment, « il n'arrive plus à en finir de rien ». « Le problème de la conscience (plus exactement : du fait de devenir conscient) ne se présente vraiment à nous que lorsque nous commençons à comprendre dans quelle mesure nous pourrions y échapper. [...] La vie tout entière serait possible sans pour autant se voir réfléchie. [...] La conscience n'appartient pas au fond à l'existence individuelle d'un homme, bien plutôt à tout ce qui fait de lui une nature communautaire et grégaire. [...] Nos actes, dans le fond, sont intégralement et incomparablement personnels, uniques, individuels en un sens illimité, cela est hors de doute ; mais sitôt que nous les retraduisons dans la conscience, ils cessent de le paraître... Tout ce qui devient conscient s'en trouve du même coup plat, amenuisé, réduit, jusqu'à la stupidité du stéréotype grégaire. »¹

Pas de simplification pourtant : il ne s'agit pas d'opposer irréductiblement l'homme théorique, qui réfléchit, à l'enfant tragique, qui agit aveuglément et immédiatement. Dans le cas d'un fonctionnement actif de l'appareil psychique, Nietzsche laisse un rôle à la conscience et à la mémoire : permettre à l'homme d'être capable de promettre, de « pouvoir ainsi disposer de l'avenir ». De plus il conçoit une certaine noblesse de la conscience, qui est la fine écorce reliant l'homme au monde, puisque c'est en elle que sont centralisées les excitations extérieures. Sans conscience, sans mémoire, il n'y a pas d'homme. *Mais ce rôle tenu par la conscience et la mémoire doit être une pure réaction agie par des forces actives, qui elles relèvent plutôt de l'inconscience et de l'oubli. Soit : la conscience pour modérer l'inconscience de la volonté de puissance, et la mémoire pour tempérer l'oubli du devenir. La conscience, en particulier, doit rester un espace de liberté et de légèreté, non le lieu où l'homme entasse les mille et un motifs de sa soumission.*

Comme exemple de ce fonctionnement actif de la conscience, Nietzsche évoque l'artiste : [L'artiste] « est toute sa vie resté un enfant ou un adolescent. [...] Bon gré mal gré, il aura pour tâche de rendre l'humanité enfant. »² Entendons que chez lui le destin de la création *enfantile* vient de quelque chose qui est au-delà de la conscience, qui ne se décrète ni ne se planifie, qui ne s'explique ni ne se décrit précisément, qui est toujours à mûrir car toujours enfantant. L'acte artistique est *un jeu inspiré* : le rôle de la conscience est d'accompagner cette inspiration, pour permettre qu'elle s'épanouisse en œuvre, pour faciliter la mise à son service de tout un travail de concrétisation. La conscience occupe ici la place de la réaction, mais l'affirmation première, qui maintient l'acte dans l'*enfantilité* active, est bien le mouvement de création, le miracle poétique qui a une grâce de nature, justement.

Malheureusement le cours de l'histoire européenne montre, selon Nietzsche, que l'homme est dominé et affaibli par les erreurs métaphysiques, religieuses, morales. C'est donc que son appareil psychique dysfonctionne : la conscience s'est alourdie, la mémoire est montée dans la conscience, la réaction n'est plus agie mais est devenue sensible. Tout cela est caractéristique de *l'homme du ressentiment* tel que Nietzsche le contemple du haut de son immoralisme militant. Mais qu'est-ce que *le ressentiment* ?

¹ Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; in *Ceuvres Complètes* tome V p 253-254

² Nietzsche : *Humain, trop humain* § 147, in *Ceuvres Complètes* tome III

Une première formulation le définit comme le fait de se souvenir avec animosité des maux, des torts qu'on a subis (comme si on les *sentait* encore).¹ Scheler de son côté le décrit comme « une auto-intoxication, la sécrétion néfaste, en vase clos, d'une impuissance prolongée ». ² Et Nietzsche en brosse pour sa part un tableau explicite : « On ne sait plus s'affranchir de rien, on ne peut plus venir à bout de rien - tout vous blesse. Hommes et choses se rapprochent avec une dangereuse insistance, les expériences vécues touchent trop profondément, le souvenir est une plaie qui suppure. »³

Ainsi l'homme du ressentiment possède une conscience envahie, colonisée par les traces du souvenir ; il continue à souffrir les maux passés, il ne peut pas s'en affranchir. En conséquence il conçoit une certaine animosité envers l'extérieur, envers la vie : *il accuse la vie d'être la cause de sa propre maladie psychique*. Avant de réagir à l'excitation, il se méfie d'elle, il soupçonne le monde vivant d'être un univers hostile : *il ne réagit en fait pleinement qu'à la trace*, donc il ne peut plus agir sa réaction. Au lieu d'affirmer toute la vie, tout le devenir, toutes les forces, il nie tout ce qui n'est pas lui, tout ce qui peut le menacer, il se réfugie dans une « inversion du regard posant les valeurs - la nécessité qui pousse à se tourner vers le dehors plutôt que vers soi-même ». ⁴ Ce faisant il rompt le lien qui l'unissait primitivement au monde, il se replie en lui-même, dans sa conscience - qui n'est qu'une colonie de sa mémoire. Par le ressentiment, l'homme réactif se détache du monde ; il va dorénavant se comporter comme un assiégé, étranger sur sa propre terre, soupçonneux de sa propre vie, persuadé qu'il est pratiquement impossible d'avoir de la chance au jeu du devenir.

Nous retrouvons ici le procédé scissionnaire de la réactivité (séparer les forces de leur potentiel, puis scinder les forces elles-mêmes) sous l'aspect d'une double césure :

- La césure religieuse, bâtie à partir de la théorie métaphysique des deux mondes, qui distingue l'homme et Dieu. « Le chrétien divise sa personnalité en une fiction mesquine et faible qu'il appelle l'homme, et une autre qu'il appelle Dieu. »

- La césure morale, bâtie par le ressentiment, qui sépare l'homme de la vie, c'est-à-dire la conscience (le « sujet ») de la force. Elle contribue ainsi à rejeter toute perfection morale et tout bonheur dans l'outre-monde de l'être vrai.

Cette double césure déconstruit la synthèse active des forces ; elle réalise la subversion réactive de la hiérarchie naturelle. La libre activité, qui devrait se développer sans ressentiment, est accusée et entravée ; la réaction haineuse et timorée est généralisée. *La négation prend la première place*. Accusateur universel, l'homme du ressentiment hypertrophie alors sa mémoire et conçoit envers le monde qui l'entoure un désir de vengeance. « Cette mémoire intestinale et venimeuse, c'est elle que Nietzsche appelle l'araignée, la tarentule, l'esprit de vengeance » constate Deleuze.⁵

Mais ne confondons pas le ressentiment avec l'esprit de vengeance. Le premier est la source et comme le moyen de croissance du second. C'est à cause du ressentiment, lui-même provoqué par la montée des traces dans la conscience, que l'esprit de vengeance a pu naître, comme expression d'une accusation de la vie ; cette pauvre vie qui devient la coupable affirmée d'une douleur dont on ne peut plus se délivrer. Nietzsche dit que les êtres incertains d'eux-mêmes, peu en confiance, rongés de mal-être, lorsqu'ils constituent une morale, « exprimeraient probablement une défiance pleine de pessimisme à

¹ voir dictionnaire Petit Robert I p. 1689-1690 (édition de 1977)

² voir Camus : *L'homme révolté* : p. 32

³ Nietzsche : *Ecce Homo*, in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 252

⁴ Nietzsche : *La Généalogie de la Morale*, in *Œuvres Complètes* tome VII p. 234

⁵ Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* : PUF 1962 p. 133

l'endroit de la condition humaine, peut-être condamneront-ils l'homme et la condition humaine tout ensemble ».¹

Ne voyons-nous pas ici combien est grande la proximité entre les analyses de Nietzsche et les travaux de ceux qui se sont penchés sur les souffrances de l'enfant traumatisé, désaimé, mal aimé, violenté ? A la source de toute pathologie, ne faut-il pas voir une blessure affectant le lien enfant/réalité et survivant à l'événement ponctuel sous formes de complexe, d'attitude méfiante, renfermée, autistique, violente, etc..., c'est-à-dire sous la forme d'un ressentiment diversement exprimé ?

Voilà donc reconstituée la maladie morale décrite par Nietzsche :

premier symptôme : un dysfonctionnement psychique entraînant une défaillance de la faculté d'oubli, une montée de la mémoire dans la conscience, un alourdissement de la conscience.

- d'où l'impossibilité d'agir pleinement ses réactions : la réaction aux excitations n'est plus agie mais sentie, elle est supervisée par la réaction aux traces mnémiques.
- d'où la rumination de la douleur, et le ressentiment, dont on ne peut se délivrer.
- d'où la méfiance, voire l'accusation envers la vie. Le bonheur plein et la vertu idéale sont rejetés dans l'outre-vie.
- d'où l'esprit de vengeance et un fond de méchanceté infantile, conditionnés par une douleur dont on ne peut se délivrer que symboliquement.
- d'où *une morale d'esclave*, qui glorifie ce qui est faible (présupposé peu dangereux) et accuse ce qui est fort (présupposé dangereux et appelé « méchant »). « Le méchant est inséparable de la puissance et de son danger; il engendre une certaine terreur. [...] L'homme bon doit être de toute façon celui dont on n'a rien à craindre : il est bien disposé, facile à tromper, peut-être un peu sot, bref un *bonhomme*. Partout où prévaut la morale des esclaves, la langue a tendance à rapprocher la bonté de la bêtise. »²

Nietzsche résume lui-même son approche comparée des deux morales en résumant ainsi la formule de base de la morale d'esclave : « tu es méchant, donc je suis bon ». En effet il s'agit là d'une *morale utilitaire* : à partir du ressentiment, qui a secrété une méfiance machinale envers la vie, l'esclave bâtit une morale destinée à le protéger contre l'universelle agression qu'il croit émaner autour de lui. L'utilité de cette morale sera mesurée à la manière dont elle lui évitera tout danger. Pour obtenir ce résultat, un seul moyen : il faut affaiblir ce qui est fort, accuser ce qui est innocent, séparer ce qui est puissant. En d'autres termes, il faut renverser les valeurs morales antiques, qui glorifiaient la force et la santé. D'où le paralogisme central du ressentiment : *tu es méchant, donc je suis bon*.

La hiérarchie des forces est de ce fait inversée, la réaction prend la place de l'action, les valeurs morales de maître sont renversées au profit de valeurs glorifiant ce qui est réactif, ce qui décline. La morale est alors *dénaturalisée*.

La morale d'esclave est donc basée sur la négation, sur une volonté de puissance de qualité négative, qui tend à provoquer la séparation des forces d'avec leur potentiel et la scission des forces elles-mêmes, jusqu'à extinction de toute volonté. L'affirmation n'y est que seconde. « La morale populaire sépare aussi la force des effets de la force, comme si derrière l'homme fort, il y avait un *substratum* neutre qui *serait libre* de manifester la force ou non. »³ La force est ainsi : premièrement, séparée de ce qu'elle peut par la fiction de la causalité (dédoublé entre la force-cause et la manifestation-effet) alors qu'elle est

¹ Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal*, aphorisme 260 : in *Œuvres Complètes* tome VII p 185

² Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal*, aphorisme 260 : in *Œuvres Complètes* tome VII p 185

³ Nietzsche : *La Généalogie de la Morale*, in *Œuvres Complètes* tome VII p 241

de par nature inséparable de sa manifestation ; deuxièmement, soumise à un prétendu sujet conscient qui peut décider librement de l'utiliser ou de ne pas l'utiliser ; pour finir elle est moralisée de par une opposition entre bon et mauvais : le sujet est dit *mauvais* s'il exerce sa force active, *bon* s'il a réussi par une hypertrophie de la conscience à la séparer de ce qu'elle peut (à ce moment-là il ne la possède en fait plus - il est donc considéré comme méritant de ne pas utiliser quelque chose... qu'il ne possède de toute façon plus). « Comme si la faiblesse même du faible - c'est-à-dire son *essence*, son activité, toute sa réalité unique, inévitable et indélébile - était un accomplissement libre, quelque chose de volontairement choisi, un acte de *mérite*. »

Cette morale repose de fait sur une solidification de la conscience, par montée en elle des traces mnémiques. La notion de sujet est affirmée : ce *substratum* en lequel la philosophie voit la noblesse et la spécificité de l'homme, Nietzsche voudrait l'inciter à plus de modestie et de légèreté. « Il n'y a point d'être derrière l'acte, l'effet et le devenir ; « l'acteur » n'a été qu'ajouté à l'acte - l'acte est tout. »

La morale d'esclave provoque *in fine* le déclin de l'homme, en accusant les formes les plus actives de l'humanité, en retournant la volonté contre la vie, puis contre elle-même. « Si le plus haut degré de puissance et de splendeur du type homme, possible en lui-même, n'a jamais été atteint, la faute en serait précisément à la morale ! »¹ Elle témoigne ainsi de ce que le *ressentiment* est devenu créateur et a enfanté des valeurs nouvelles. « La révolte des esclaves dans la morale commence lorsque le ressentiment lui-même devient créateur et enfante des valeurs. »² Malheureusement ces valeurs sont réactives : le bien et le mal de la morale chrétienne sont une inversion du bon et du mauvais antiques.

Celle-ci a donc créé, pour se justifier et pour étayer son auto-fondation, la fiction d'une substance universelle fondant la moralité : Dieu ou la Raison. Et la fiction d'un monde supra-sensible où règne la pure moralité. « Le christianisme présuppose que l'homme ne sait pas, ne peut pas savoir, ce qui pour lui est bon, mauvais : il croit en Dieu qui seul sait. La morale chrétienne est un commandement, son origine est transcendante ; elle est au-delà de toute critique ; elle n'a de vérité que si Dieu est vérité. »³ Cette fiction, nous le savons, aspire la volonté de néant et guide le devenir des forces et des volontés vers le vide bouddhique qui constitue comme l'aboutissement du nihilisme.

Bien qu'elle magnifie les vertus de l'altruisme et du désintéressement, la morale chrétienne, selon Nietzsche, vise en fait des buts opposés : « ce sera justement la sentence opposée (Tu dois chercher ton avantage, même au dépens de tous les autres) qui se trouvera mise en pratique ». ⁴ L'homme du ressentiment est donc l'homme du bénéfique et du profit : en toute action il recherche son avantage, car il craint constamment de perdre, il croit que perdre est la probabilité la plus grande dans la vie ; et pour s'en prémunir il tente de prendre les devants en tirant profit de tout - profit matériel, moral, politique ou autre. « Notre « prochain » loue notre désintéressement, parce qu'il y trouve son avantage ! Si le « prochain » pensait lui-même d'une manière désintéressée, il refuserait pareille mutilation de la force, pareil préjudice en sa faveur. [...] Les motifs de cette morale contredisent ses principes. »⁵ La charité nihiliste est toujours bien ordonnée... A ce calcul mesquin et infantile s'oppose la générosité de l'enfance.

Dans l'orbite réactive, l'histoire de la morale est par conséquent l'histoire de la *dénaturalisation* de la morale. En passant d'une volonté affirmative à une volonté négative,

¹ Nietzsche : *La Généalogie de la Morale*, in *Œuvres Complètes* tome VII p. 220

² Nietzsche : *La Généalogie de la Morale*, in *Œuvres Complètes* tome VII p. 234

³ cité par Jaspers : *Nietzsche*, Gallimard 1986 p. 145

⁴ Nietzsche : *Le Gai Savoir*, aphorisme 21, in *Œuvres Complètes* tome V p. 70

⁵ Nietzsche : *Le Gai Savoir*, aphorisme 21, in *Œuvres Complètes* tome V p. 70

l'homme du ressentiment a changé la morale de maître - erreur naturelle produite par la volonté de puissance affirmative - en morale d'esclave - erreur dénaturalisée. Cette erreur dénaturalisée repose sur la négation (« En termes de morale, le monde est faux »), elle se fige en dogmatisme axiologique, alors que les valeurs naturelles produites par l'affirmation sont au contraire mobiles et éminemment évolutives ; elle ne s'insère plus dans la nature, mais dans la culture.

Le modèle de bonheur fabriqué par cette vision du monde (le modèle qui se manifeste concrètement, pas la forme idéalisée qui prétend à l'accord de la vertu et du bonheur) est un état passif : l'homme du ressentiment est un être craintif, continuellement blessé par la plaie de sa mémoire, qui est, de ce fait en quête de garanties et de protections. Il veut être aimé mais il ne sait pas aimer vraiment, sans l'arrière-pensée de sa sécurité ; il veut recevoir mais ne sait pas donner, ses dons sont basés sur le calcul de quelque intérêt ultérieur ou de quelque dette passée ; il veut vivre longtemps mais ne sait pas vivre activement : son bonheur se conçoit sous la forme de stupéfiant, c'est un bonheur narcotique qui chloroforme les forces actives et les volontés affirmatives. Son idéal est plus bouddhique que créateur, il débouche aussi sur la soumission infantile à un protecteur : Eglise, Etat, Parti, Tyran... L'homme du ressentiment, depuis la symbolique *révolte des esclaves* que décrit Nietzsche, est tout sauf un révolté. Bien qu'il soit exigeant, capricieux et très sensible à tout ce qui s'en prend à son confort égoïste, il veut vivre couché et ne se lèvera que si son bonheur passif est écorné. *Le Pouvoir s'est toujours bâti sur la réactivité de l'homme. A l'opposé Zarathoustra conserve sa fière et libertaire indépendance : « Moi, un rampant ? Jamais de ma vie je n'ai rampé devant des puissants. »*¹

La manière dont la morale d'esclave crée et affine ses propres valeurs démontre d'ailleurs que la négation précède en elle l'affirmation. En effet le « bon » de la morale d'esclave est second, il est posé comme conséquence du prémisses négatif accusant le « méchant » : *tu es méchant, DONC je suis bon*. Ainsi le « mauvais » est « l'idée originale, le commencement, l'acte par excellence dans la conception d'une morale des esclaves ». ² L'acte fondateur est ici une négation, et même un couple de négations : l'esclave se pose d'abord comme négation de ce qui n'est pas lui, puis comme négation de ce qui est « mauvais ». Il faut deux négations à l'homme du ressentiment pour pouvoir prononcer une affirmation impure. L'affirmation du « bon » et du « bien » est précédée et environnée par la négativité générique : nous sommes bien dans le schème du *Non-Oui*, où la négation prime sur l'affirmation. Tout autre est l'acte fondateur de la morale de maître, qui s'initie à partir d'un couple d'affirmations : affirmation de soi-même et affirmation de l'actif, du joyeux, de l'affirmatif comme « bon ». La négation, c'est-à-dire la dénomination du « mauvais », est « une création postérieure, un accessoire, une nuance complémentaire ». Le mauvais est ce qui n'est pas actif, ce qui n'est pas affirmatif. La négation vient ici conforter l'affirmation initiale.

Tout l'amour que revendique la morale nihiliste est donc une conséquence du ressentiment, un produit de l'hostilité initiale envers l'extériorité. Un simple désir d'être aimé, protégé, sécurisé. « L'amour est sorti de cette haine » observe Nietzsche, pour qui « ce Jésus de Nazareth, cet évangile incarné de l'amour » est une arme de séduction, un appât dans « une politique vraiment *grandiose* de la vengeance ». ³ D'où il conclut que la religion et la morale chrétienne dissimulent continuellement derrière un langage d'amour ce qui les anime et les engendre vraiment : la haine envers tout ce qui est actif, la haine envers le

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra : Sur la montagne des oliviers*, in *Œuvres Complètes* tome VI p 194

² Nietzsche : *La Généalogie de la Morale*, in *Œuvres Complètes* tome VI p 237

³ Nietzsche : *La Généalogie de la Morale*, in *Œuvres Complètes* tome VII p 233

maître et l'affirmatif. Conséquences réactives : l'amour du prochain comme méfiance envers le prochain, l'amour de Dieu comme amour du néant, l'amour comme produit de la négation, la fausse affirmation comme appât de la haine. L'amour comme simple désir d'être aimé, protégé, reconnu, admiré, soutenu...

Mais quelle est donc la morale de maître que Nietzsche oppose à ces constructions infantiles ? On peut la détailler en plusieurs points :

- « L'ironie de l'histoire mondiale est que l'humanité se mette à genoux devant l'opposé de ce qui fut l'origine, le sens et le fondement de l'Évangile » commence par remarquer perfidement Nietzsche. ¹ Ce qu'il reproche en premier lieu à la morale chrétienne, c'est donc d'opérer selon d'autres motifs que ses principes affichés. A savoir : le ressentiment à la place du sentiment, la haine à la place de l'amour, le calcul à la place du désintéressement, la vengeance à la place de l'oubli (du pardon). En déduisant la morale chrétienne à partir du ressentiment - état pathologique de la conscience - l'Aufklärer vise le faux amour, le faux désintéressement, la fausse moralité ; entendons par faux, non ce qui est erroné, mais ce qui agit faussement, ce qui est feint, calculé, falsifié, truqué, monnayé, joué. Sous la légalité morale travaille une immoralité viscérale. Nous retrouvons ici la traditionnelle critique adressée au pharisaïsme.

- Il ne s'agit donc pas de ne pas aimer autrui, de ne pas secourir autrui, de ne pas respecter la personne d'autrui. La généalogie nietzschéenne est plutôt une cure morale contre l'hypocrisie des mœurs, elle est en fait un immoralisme qui se fortifie dans l'appel d'une moralité supérieure : l'amour faux est dénoncé, mais pas l'amour actif, franc et affirmatif. « Ce sont deux négations qu'englobe chez moi le terme d'immoraliste. Je récusé d'abord un type d'homme qui a jusqu'ici passé pour le plus élevé ; les gens de bien, les bien-veillants, les bien-faisants. Je récusé d'autre part une sorte de morale [...] la morale de décadence, ou, plus concrètement, la morale chrétienne. La condition de l'existence des « gens de bien » est le mensonge : - autrement dit, ne vouloir à aucun prix voir la réalité telle qu'elle est... » ² En accord avec cette approche, Zarathoustra considère les bons « comme l'espèce d'hommes la plus nuisible » car ils fonctionnent sur une inversion et ne voient pas combien leur moraline est nocive. De plus ils mentent et cherchent en fait le contraire de ce qu'ils affirment. Toutefois le but de la critique des valeurs morales ne peut se résumer à la simple dénonciation des Pharisiens : c'est bien dès l'origine que les valeurs chrétiennes sont décadentes et réactives, pour Nietzsche.

- Si l'on s'en tient au texte lui-même, le maître n'est pas celui qui attaque, qui meurtrit, qui brise, qui méprise, mais celui qui commence par affirmer : auto-affirmation de soi-même, jouissance de sa liberté active. Une telle affirmation tend à déborder d'elle-même : épanchement de l'amour vrai, que nulle négation ne précède ; don sans calcul, dans la joie de sa propre profusion. La volonté de puissance, cela est primordial, est croissance et affirmation dans le cas du devenir actif ; elle est « vertu qui donne ». Son libre développement pousse en avant la possibilité des forces actives, vise la réalisation de tout le potentiel : le don et l'amour en découlent. La morale aristocratique « met au premier plan le sentiment de la plénitude, de la puissance qui veut déborder [...] la conscience d'une richesse qui voudrait donner et prodiguer : l'aristocrate secourt lui aussi le malheureux, non pas ou presque pas par compassion, mais par l'effet d'un besoin qui naît de la surabondance de sa force ». ³

¹ cité par Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986 p. 144

² Nietzsche : *Ecce Homo* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 335-336

³ Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal* ; aphorisme 260 ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 183-184

- Dans ce geste d'amour du maître, Nietzsche veut préserver, contre une prétendue « conscience morale », l'inconscience des forces actives. Le maître est bon sans avoir à choisir ses actes, il est bon de façon active, c'est-à-dire non conditionnée par la morale ou la cire de la conscience. Il donne et secourt « non pas ou presque pas par compassion ». L'affirmation se rit du calcul mesquin de la négation, sa prodigalité n'attend pas de merci ou de récompense : le maître ne compte que sur ses propres forces. De plus il ne pratique pas l'acte avilissant et méprisant de la charité. Il est plutôt dans l'esthétique que dans l'éthique : plutôt dans *la beauté du geste* que dans la charité ostentatoire.

- Le contraste semble maintenant clair : d'un côté l'esclave, l'infantile, qui est bon par calcul, d'une fausse bonté marquée du sceau de la négativité et de la réactivité, d'un amour né du ressentiment et qui attend réparation pour la souffrance indélébile qui demeure dans les consciences alourdis ; à l'opposé le maître, qui est bon en vertu de l'initiale affirmation *enfantile* de toutes ses forces actives, d'une bonté qui est produite par l'épanchement d'une volonté affirmative. Ce sont deux versions de la vie qui s'opposent ici : la décadence qui nie et l'*enfantilité* qui affirme. « Ou bien elle a les vertus de la vie montante... Ou bien elle est elle-même vie déclinante – elle a alors besoin des vertus du déclin, et déteste tout ce qui ne se justifie que par la plénitude, par la surabondance de forces. »¹ Ce qui est décadent ne peut pas être positif : voilà le présupposé de Nietzsche.

Que cette analyse discrédite la morale chrétienne – avec quelque excès – est un fait, mais, à l'opposé, qu'est-ce qui garantit à Nietzsche que les forces actives et les volontés affirmatives du maître, en s'extériorisant, vont respecter la personne d'autrui et non la négliger ou l'écraser ? L'amour de l'esclave, même faux, ne serait-il pas moins nocif que la libération conditionnée des forces ? L'amoralisme enfantin n'est-il pas bien dangereux ?

- La réponse ressemble à un coup de dés : Nietzsche, qui a senti la nécessité du hasard dans le cas du devenir actif, s'attend à obtenir dès l'origine la bonne combinaison, qui démontrera sa supériorité sur le besogneux pari de la négativité. Si la morale réactive n'a su produire qu'un homme affaibli et calculateur, la morale de maître va produire un homme fort qui sera bon sans calcul. *A partir du ressentiment et de la (mauvaise) conscience, l'homme est surtout haine et appétit ; à partir de l'oubli et de l'inconscience, il est surtout amour et prodigalité : voilà la nature du coup de dés nietzschéen.* Il est sans garantie, il ne promet rien à celui qui agit selon l'affirmation. Il ne promet rien, mais il gagne : la personne humaine doit en sortir grandie et respectée. *Belle et bonne*, selon l'expression grecque antique. Bonne parce que belle, active, *enfantile*, affirmative... Bonne parce qu'il est indigne d'elle – *enfantile* pour tout dire – de ne pas l'être...

- Le geste même du coup de dés - renverser le gobelet pour faire rouler les dés - induit l'idée de la transvaluation qui s'opère ici : l'évaluation se retourne, l'affirmation redevient première. Ce renversement ne prétend pas faire disparaître la haine, l'intérêt, la cruauté ; mais veut les faire agir par l'amour, le désintéressement, la bonté. Quand l'actif (l'amour) agit le réactif (la haine) il faut voir dans le réactif le lest nécessaire pour que l'affirmation garde le sens de la terre. Un amour qui s'auto-purifierait à l'infini, dans l'emballement de l'affirmation, mettrait en péril la survie même de l'individu et de l'humanité : une égale proportion d'égoïsme doit demeurer derrière l'amour, un égoïsme agi et second, non un égoïsme réagi et premier. Entendons dans ce sens les propos de Nietzsche sur la nécessité de la cruauté. Ainsi le maître secourt le malheureux par amour inconditionné, puis, a

¹ Nietzsche : *Le cas Wagner* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 53

postérieurement en guise de conséquence négative, l'appelle « mauvais » : cet être à secourir est aux prises avec la réactivité, il est « mauvais » car il s'est empêché lui-même d'agir, seul le retour à l'être actif l'amendera. Par contre le secours de l'esclave est initialement déterminé par le ressentiment et l'intérêt (aide-moi, le Ciel t'aidera) puis, en second lieu, l'être qui souffre est appelé « bon » et est aimé. Chez le maître l'amour est premier et la haine reste agie et seconde, donc inoffensive ; chez l'esclave, la haine est réagie et première, l'amour est second, donc inopérant. *L'amour de l'esclave est peut-être plus dangereux pour la personne humaine que la cruauté du maître* – on sent quand même la fragilité du paradoxe... « L'exaltation du respect et du dévouement constituent régulièrement le symptôme d'une pensée et d'une hiérarchie des valeurs aristocratiques. C'est ce qui nous fait comprendre pourquoi l'amour-passion [...] doit être nécessairement d'origine noble. »¹

Après ce détour par la morale de maître, reprenons notre étude de la morale nihiliste. Nous avons vu comment le ressentiment a émergé d'une défaillance de la faculté d'oubli. Affinons la description : cette émergence a en fait comporté deux moments :

- 1) Le processus psychologique proprement dit : déplacement de la mémoire qui envahit la conscience, migration des forces réactives qui se placent de telle façon qu'elles ne pourront plus être agies.

- 2) Le processus moralisateur, œuvre du prêtre, qui s'en souffre dans la maladie et dégage un type moral qui accuse les forces actives et les scinde. Il est une mise en forme morale du dysfonctionnement psychique qui, lui, en constitue comme la condition préalable.

Deleuze désigne ainsi ces deux moments : *topologique* (déplacement des forces réactives) et *typologique* (constitution du type moral réactif).² Pour mettre en forme typologique le dysfonctionnement topologique du psychisme, il fallait donc l'intervention du prêtre, véritable génie et artiste du ressentiment, dont l'action propage le nihilisme moral. Dans *La généalogie de la morale*, Nietzsche réalise de son propre aveu une « psychologie du prêtre » : persuader l'homme de son impuissance pour asseoir sa propre puissance, voilà le mobile du prêtre dans son alliance avec les forces réactives qui s'expriment dans le ressentiment.

Deux notions restent à expliquer, qui complètent le ressentiment ; il s'agit de *la mauvaise conscience* et de *l'idéal ascétique*.

Tout d'abord la *mauvaise conscience* : d'où vient-elle et que peut-elle faire que le ressentiment n'ait pas fait ? Nietzsche répond en continuant sa description de la maladie psychique nihiliste.

Nous avons vu que le ressentiment a œuvré à séparer la force active de ce qu'elle peut. Empêchée d'agir son potentiel par le frein de la conscience-mémoire, la force active n'a plus qu'une issue pour se manifester : *elle se retourne contre elle-même*, dans une introjection auto-destructrice. Le processus réactif ne tend pas seulement à séparer les forces, il crée les conditions de leur auto-séparation, de leur auto-néantissement. Les forces actives en viennent à se suicider car elles n'agissent plus les forces réactives, car elles ne jouent plus leur jeu naturel et libre. Le seul espace de déploiement et de manifestation qui leur reste est en elles, dans leur intériorité : ainsi l'action s'auto-détruit. « Tous les instincts qui n'ont pas de débouché, que quelque force répressive empêche d'éclater au-dehors, retournent en-dedans - c'est là ce que j'appelle l'intériorisation de l'homme. »³ Ne faut-il pas ainsi voir dans l'infantilisme une incapacité à s'épancher de façon équilibrée ?

¹ Nietzsche : *Le cas Wagner* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 186

² Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* ; PUF 1962 p. 142

³ Nietzsche : *La Généalogie de la morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 276

La force active devient donc réactive en se tournant contre elle-même. « C'est là l'origine de la mauvaise conscience » soupçonne Nietzsche. L'homme du ressentiment trouve de ce fait un relais avec la formation de la mauvaise conscience : son esprit de vengeance va triompher de tout ennemi potentiel. « Quand parviendront-ils au triomphe sublime, définitif, éclatant de cette vengeance ? - Alors, indubitablement, quand ils arriveront à jeter dans la conscience des heureux leur propre misère et toutes les misères. »¹ Prolongement du ressentiment, la mauvaise conscience complète l'acte d'accusation envers la vie : le monde extérieur était déjà un coupable et un ennemi en puissance, voici maintenant que l'homme lui-même, en son intériorité, se juge coupable. C'est ainsi que le maître devient esclave.

D'où le processus suivant :

Dans le ressentiment : Les forces réactives échappent à l'action, elles ne sont plus agies mais senties ; la douleur stagne dans la conscience et engendre un esprit de vengeance et une accusation envers tout ce qui est actif et extérieur, donc présumé menaçant : « *tu es coupable* » dit l'esclave au maître.

Dans la mauvaise conscience : Les forces actives, séparées de ce qu'elles peuvent par la conscience épaissie, n'ont plus rien à agir. Elles se retournent nécessairement contre elles-mêmes, où elles produisent une augmentation de la douleur : l'homme du ressentiment se sent à présent coupable lui aussi : « *je suis coupable* » se dit l'esclave.

La seconde phase permet d'asseoir définitivement le triomphe du ressentiment : l'accusé lui-même se sent coupable, le maître se sent honteux de ne point être esclave, l'action se culpabilise de ne point être réaction. « Arrière ce monde renversé ! » crie vainement Nietzsche.

Le problème de la douleur rejaillit ici au premier plan. Initialement, quand l'appareil psychique fonctionne correctement, la douleur est sans cesse évacuée de la conscience vers la mémoire. Cette action de la faculté d'oubli garde la conscience pure de toute douleur, donc prête pour l'affirmation et l'action inconsciente : le maître n'est pas rancunier, donc il n'est pas hostile ; la morale de maître n'a aucune raison de s'en prendre à la personne humaine.

Mais la montée des traces mnémiques dans la conscience permet à la douleur de demeurer présente à tout instant : l'homme ne peut plus se libérer de cette « plaie qui suppure », il en vient ainsi à accuser la vie et l'extériorité, à blâmer ce qui est fort et actif, à rechercher un bonheur tout de passivité, pour tenter de se préserver de la douleur. Dans la phase suivante, le retournement des forces actives sur elles-mêmes multiplie cette douleur stagnante : ce qui reste d'action travaille contre soi-même. Plus l'homme s'accuse, plus il souffre en retour ; et plus il souffre, plus il s'accuse. Nietzsche parle de cette mauvaise conscience agissante comme du « travail d'une âme volontairement disjointe qui se fait souffrir par plaisir de faire souffrir ». ²

Un courant de douleur court ainsi entre tous les éléments du circuit moral réactif. Et ce courant semble gagner en intensité d'étape en étape. Il y a par conséquent une croissance de la douleur, qui peut aussi bien être opérée par les forces réactives que par les forces actives en personne, lorsqu'elles s'intériorisent. C'est en ce sens que ces dernières deviennent réactives : puissance d'être séparé, de se retourner contre soi, à dominante négative. Cette douleur accrue par l'intériorisation de l'activité est transformée en « sentiment de faute, de

¹ Nietzsche : *La Généalogie de la morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p 313-314

² Nietzsche : *La Généalogie de la morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p 278-279

crainte, de châtement ». L'homme ne croit plus qu'elle provient de l'extériorité, mais lui attribue un sens intime. *Le sentiment de culpabilité est né*. C'est contre ce processus d'accusation - par le ressentiment - et d'auto-accusation - par la mauvaise conscience - que Nietzsche se bat : il veut rendre leur *innocence* à la vie, au hasard et au devenir ; il veut qu'ils conservent leur absence *enfantile* de scrupules et de velléités.

Ici comme ailleurs, le nihilisme a d'ailleurs trouvé son agent propagandiste dans le prêtre : « L'homme souffrant [...] cherchant le pourquoi des choses [...] obtient une première indication, - son sorcier, le prêtre ascétique lui donne la *première* indication sur la « cause » de sa « souffrance » : il doit la chercher en *lui-même*, dans une *faute* commise, dans le temps passé, il doit interpréter sa douleur elle-même comme un *châtiment*. »¹

Comme le prêtre de l'Ancien Testament (selon Nietzsche) avait amplifié le ressentiment, le prêtre chrétien amplifie la mauvaise conscience ; pour cela il la met en forme morale, par la notion de *péché*. « Ce n'est que dans les mains du prêtre, ce véritable artiste pour le sentiment de la faute, que ce sentiment a commencé à prendre forme !.. Le péché est resté jus qu'à présent l'événement capital dans l'histoire de l'âme malade : il représente pour nous le tour d'adresse le plus néfaste de l'interprétation religieuse. » Par la notion de *péché*, le prêtre change la direction du ressentiment : si tu souffres, l'extérieur n'est pas responsable, le coupable est en toi. L'homme du ressentiment disait « *c'est ta faute* », l'homme de la mauvaise conscience en vient à dire « *c'est ma faute* ». D'où la soumission de l'homme au mécanisme circulaire religio-moral : *tu souffres parce que tu as péché, tu te sauveras en souffrant*. Et la douleur s'amplifie encore en devenant la voie du salut. C'est tout le sens de la crucifixion du Nazaréen, sublime tour de force de la séduction chrétienne.

Tout autre était le traitement de la douleur à l'époque tragique : elle était extériorisée, expulsée hors de l'homme, mise en formes dans des créations à vocation cathartique. Les souffrances de Dionysos, qui dans l'orphisme déjà fut mis en pièces par les Titans, sont à interpréter dans ce sens-là : par le mythe, les Grecs se libéraient de la douleur. « *Tout mal est justifié du moment qu'un dieu se complait à le regarder* » fait dire Nietzsche à la sagesse tragique. Avec Socrate, puis le christianisme, la douleur n'est plus extériorisée, l'instinct de cruauté n'est plus évacué dans l'extériorité, il tourne donc sans cesse dans l'intériorité où il donne une assise à la conscience morale.

A partir du retournement sur elle-même de la force active, le prêtre chrétien a inventé le *péché* pour intérioriser la douleur. Il s'ensuit un phénomène navrant : le déclin de l'homme s'aggrave, le nihilisme marque de nouveaux points. Le Dieu de la mauvaise conscience est un Dieu accusateur, le Dieu des « *pauvres gens* » et des « *pêcheurs* ». Il est aussi et surtout le prétexte de la mnémotechnique de la douleur : les souffrances du Fils, crucifiés pour l'amour de l'homme, s'inscrivent dans la - mauvaise - conscience de l'homme (conscience et mémoire réactives sont intimement liées et confondues). « *Rien de plus terrible que la mnémotechnique* » remarque Nietzsche, qui ajoute : « *Toutes les religions sont en dernière analyse des systèmes de cruauté.* »²

Le prêtre mène donc une politique de la douleur et de la culpabilité, qui conjecture que le salut de l'homme coupable passe par la douleur. Pourtant, les faits démentent souvent cette hypothèse, car la douleur contribue plutôt à avilir : elle devrait être extériorisée pour purger la conscience de son venin et élever l'homme. Citons le témoignage - ce n'est qu'un témoignage, mais d'une grande force - de Margarete Buber-Neumann, déportée en Sibérie par Staline, puis à Ravensbrück par Hitler. Après sept années de camp de concentration, les

¹ Nietzsche : *La Généalogie de la morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 329

² Nietzsche : *La Généalogie de la morale* ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 254

vertus salvatrices de la souffrance lui semblent fortement sujettes à caution : « Le christianisme prétend que la souffrance purifie et annoblit l'homme. La vie au camp de concentration a prouvé le contraire. Je crois que rien n'est plus dangereux que la souffrance, l'excès de souffrance. »¹

Englué dans un système de cruauté, comment l'homme s'y prend-il pour conserver encore le goût de vivre ? La réponse comporte deux éléments, qui introduisent la notion d'*idéal ascétique* comme « idée fixe » détournant l'homme du suicide :

- La multiplication de la souffrance, l'intériorisation de la douleur et le poison du péché n'impliquent pas la désespérance et le suicide, d'abord car l'homme « préfère encore avoir la volonté de néant que de ne point vouloir du tout ». Placé dans un univers nihiliste qui accuse la vie immédiate au nom du « monde vrai », et l'homme actif au nom de l'homme coupable, l'homme a recours à un subterfuge qui lui permet de garder encore un sens à sa vie : il lui est fourni par la volonté de néant et est mis en forme dans l'*idéal ascétique*.

- D'où l'invention de ce fantastique paradoxe que constitue l'idéal ascétique, par lequel le droit à la vie et le sens de la vie semblent exister et disparaître tout à la fois : *exister* car la volonté de néant, exprimée dans l'automutilation de l'ascète, dans sa recherche du martyr et de la souffrance voulue - pour Dieu, pour la « Vérité », pour la « Sagesse » - justifie par là même l'existence réactive du prêtre ascétique, du philosophe, du savant. L'idéal ascétique « sert de passage à cette existence qui est en contradiction avec notre vie, et qui l'exclut ». ² En clair : il justifie le nihilisme. Mais le sens de la vie semble aussi *disparaître* car cet idéal de souffrance et de refus de la vie active et immédiate conduit à une dégénérescence du type homme.

Au bout de cet escalier descendu marche après marche par l'humanité, Nietzsche semble pronostiquer l'extinction de l'homme par extinction de toute volonté. On saisit ici tout le paradoxe de l'ascétisme : il préserve la vie par la volonté de néant, qui est toujours une volonté, mais travaille à son affaiblissement progressif, jusqu'au néant de volonté. « Une telle contradiction de soi, comme elle semble se manifester chez l'ascète, la vie contre la vie... » ³ Le paradoxe peut également se formuler ainsi : le prêtre ascétique, qui est en apparence le grand négateur de la vie, est aussi le grand conservateur de la vie. En offrant un idéal, en incarnant un désir de l'autrement, « il attache à la vie tout le troupeau des malheureux, dont il est instinctivement le berger ». C'est une volonté de néant qui a donné l'idéal ascétique, mais au moins cela reste une volonté.

Soit : le désir du lointain pour anesthésier la douleur, l'appel du néant pour justifier la nihilisation de la vie. Et un but affirmé : la béatitude comme anéantissement final de la douleur. Tout cela pour quel résultat ? Un empoisonnement de la vie par appauvrissement de l'énergie vitale, un développement de la maladie psychique de l'humanité, une inflation du nihilisme et de l'infantilisme. « Le prêtre ascétique a corrompu la santé de l'âme, partout où il a exercé sa domination » déplore Nietzsche. Pourtant l'idéal ascétique a donné un sens à la vie, il a réussi à maintenir l'humanité en vie ; malheureusement le prix à payer pour la survie a été très élevé : le sacrifice de toute forme active de vie. Dans la tension de l'ascétisme, le néant fascine toute volonté, « le néant de l'au-delà, de l'outremonde, des idées morales » détaille Fink. Ainsi la volonté en vient à nier la vie vivante au nom du néant hypnotique.

Si la fascination du néant, parfois nommée *tentation de l'Absolu*, facilite la victoire de l'idéal ascétique, les conditions de cette victoire ont été créées par la carence de sens

¹ Margarete Buber-Neumann : *Déportée en Sibérie-Déportée à Ravensbrück* . Seul 1988 p 294

² Nietzsche : *La Généalogie de la morale* : in *Œuvres Complètes* tome VII p 307

³ Nietzsche : *La Généalogie de la morale* . in *Œuvres Complètes* tome VII p 309

immédiat à la vie. Puisque le sens de la vie est rejeté dans l'au-delà du monde vrai et des Idées morales, puisque la vie immédiate n'est qu'un bain impur, comment garder encore quelque sens à cette pauvre vie ? Comment la faire patienter en attendant l'âge d'or ? A ce vide de sens pour la vie vivante, le prêtre répond par le culte, par la soumission à l'autorité de l'Eglise, et surtout par la mise en forme d'un idéal terrestre tout de souffrance, de dépouillement, de chasteté, d'impuissance. « Et voilà le sens de tout idéal ascétique : il voulait dire que quelque chose manquait, qu'une immense lacune environnait l'homme [...] il souffrait devant le problème du sens de la vie. »¹ Il fallait donner un sens à cette vie accusée et niée par le devenir réactif des forces ; c'est ce qu'a fait l'idéal ascétique. Mais il a donné à la vie un sens qui est une promesse de néant.

Ce qui nous conduit à formuler ainsi un des itinéraires de base du nihilisme :

- 1) Attribuer à la vie immédiate, aux forces actives et aux instincts, une valeur de néant.
- 2) Attribuer un sens à cette vie néantisée, pour éviter qu'elle ne se perde par suicide de toute volonté, pour sauver la volonté elle-même. « Pourquoi souffrir ? » demandait l'homme. Et l'idéal ascétique répond et donne un sens à cette vie-souffrance : un sens religieux, ou philosophique, ou scientifique même, « n'importe quel sens » dit Nietzsche, pourvu qu'il serve à maintenir la volonté en vie. Mais ce sens est le néant aussi, vers lequel tend la volonté de néant qui s'exprime dans l'idéal ascétique. Le paradoxe ascétique est ainsi flagrant. Et Nietzsche de dénoncer « le pire de tous les goûts, le goût de l'absolu ». ² Dans le dispositif triadique mis au point par la généalogie nietzschéenne - *ressentiment, mauvaise conscience, idéal ascétique* - la morale a donc été auscultée et disséquée avec soin. Son lien avec la religion est apparu très fort : il faut la vie éternelle pour justifier la vie-douleur à laquelle l'homme s'est condamné lui-même par le nihilisme. De plus la morale s'est vue confirmée dans son importance pour l'historicité de l'homme. C'est de fait une nouveauté radicale de voir en la morale un symptôme de décadence et de percevoir « la véritable opposition qui existe entre, d'une part l'instinct en voie de dégénérescence qui se dresse contre la vie dans une rancune souterraine... et, d'autre part, une formule d'acquiescement supérieur, née de la plénitude et de la surabondance, un oui dit sans réserve à la vie, et même à la douleur, et même à la faute, à tout ce qu'il y a de déroutant et de problématique dans la vie... »³

Ainsi par l'immense édifice religio-moral, le nihilisme infantile a étendu son emprise et a fourni un idéal à l'homme : l'idéal ascétique comme tension et présence du néant dans toute valeur. L'humanité peut-elle espérer pratiquer une autre lecture de l'espoir, lecture opérée dans un complexe axiologique actif et *enfantile* ?

La réponse de Nietzsche est sans ambiguïté : OUI, il y a un autre idéal, qui est crayonné par Zarathoustra sur le devenir de l'homme. *Un autre idéal, un contre-idéal...* « Il faut anéantir la morale pour délivrer la vie. »⁴ *Anéantir la morale pour délivrer la vie* : le projet nietzschéen se dessine de plus en plus clairement. Et nous pressentons qu'il comporte en fait deux aspects :

- Premièrement une négation de la morale à fondement religieux, de la morale du renoncement : « Que la morale soit quelque chose d'interdit ! »⁵
- Deuxièmement la tentation d'une transvaluation, annoncée à l'humanité par Zarathoustra, et se voulant sous certains aspects une naturalisation de la morale, un retour à une morale

¹ Nietzsche : *La Généalogie de la morale*, in *Œuvres Complètes* tome VII p. 346

² Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal*, in *Œuvres Complètes* tome VII p. 50

³ Nietzsche : *Ecce Homo*, in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 286-287

⁴ cité par Jaspers : *Nietzsche*, Gallimard 1986 p. 152

⁵ Nietzsche : *Le Gai Savoir*, § 292 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 199

de maître ; retour éternel des valeurs glorifiant l'action et l'affirmation, dynamisme sans fin du jeu de l'interprétation, expansion d'une volonté de puissance à qualité affirmative. Nietzsche confesse même la chose suivante : « Au fond j'ai en horreur toutes ces morales qui disent : « Ne fais point ceci ! Renonce ! Surmonte-toi ! » - en revanche j'obéirai volontiers aux morales qui me poussent à agir et à agir derechef... Je me refuse à aspirer consciemment à mon appauvrissement, je n'aime aucune de ces vertus négatives – vertus dont le désaveu et l'abnégation de soi constituent l'essence. »¹

Cependant, pour continuer à décrire l'univers réactif infantile, il faut l'accompagner jusqu'au terme du vide, jusqu'à l'extrême pointe de la négation. Après l'homme théorique, après l'homme du ressentiment, après l'homme de la mauvaise conscience, après l'idéal ascétique et la morale d'esclave, comment le nihilisme a-t-il fait pour continuer son chemin ?

Il apparaît de prime abord incroyable que le devenir réactif des forces n'ait pas trouvé dans les structures religio-morales, que nous venons de décrire, son mode de fonctionnement définitif. Détournement des forces actives, retournement de ces mêmes forces sur elles-mêmes, contournement du néant par la volonté de néant, qui maintient une permanence de la volonté pour dissuader le troupeau d'avoir recours au suicide : tout semblait pourtant en place pour une éternisation du complexe religio-moral. Le moralisme diffusait ses effets dans tous les secteurs de la pensée ; la « moraline » - ce poison craint par Nietzsche - coulait dans les veines ; la *philosophia perennis* s'était installée pour des millénaires et des millénaires dans son domaine réservé ; l'éternité, rejetée hors de ce monde, pouvait briller inutilement dans les mains de Dieu. La décadence ne devait pas avoir de fin, elle atteindrait juste une forme de stabilité végétative dans la rumination du sentiment de péché ; l'homme ne sortirait pas du schème de la négation précédant l'affirmation.

Mais un événement est survenu - « ce formidable événement est encore en marche et voyage » dit même *l'Insensé*, personnage important que Nietzsche met en scène dans *Le Gai Savoir*². Cet événement grandiose a ébranlé si fortement les murs de l'édifice que celui-ci s'est effondré et tend à disparaître dans l'épaisseur du cours de la misère humaine. Cet événement gigantesque, ouvrant enfin la voie à l'Annonciation de Zarathoustra, mais dégageant aussi un passage pour le nihilisme bouddhique, est *la mort de Dieu*.

Nous retrouvons ici le thème de l'effondrement : Dieu n'est pas mort subitement, mais au terme d'un processus d'effondrement de la charpente de l'univers religio-moral. Ce qui fonctionnait ne fonctionne progressivement plus ; ce qui faisait *sens* n'en a plus aucun : la fiction divine perd de son attrait et de sa plausibilité, elle n'aimante plus suffisamment les forces et les volontés, le circuit réactif se décharge petit à petit de tout son courant de douleur, les suprêmes valeurs elles-mêmes se dévalorisent. Bref : la réactivité se met à piétiner. Comment expliquer ce phénomène ?

La réponse n'est pas aisée ; d'abord car la mort de Dieu a plusieurs sens, correspondant aux différents types de forces qui s'en emparent et l'animent ; ensuite car cet événement est multiforme, et met en question la totalité de l'édifice religio-moral. « Lorsque meurent les dieux, toujours ils meurent de maintes sortes de morts » constate Zarathoustra.³ Pour nous y retrouver, il convient d'étudier en premier lieu le processus lui-même, ce nouveau jeu réactif de forces que Nietzsche résume avec la formule « mort de Dieu ». Par la suite, nous pourrions voir qu'il peut prendre deux sens : un sens actif que *doit* lui donner le surhomme *enfantile*, un sens réactif qui lui est donné par le nihilisme européen infantile.

¹ Nietzsche : *Le Gai Savoir*, § 305 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 207-208

² Nietzsche : *Le Gai Savoir*, § 125 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 149-150

³ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *Hors service* ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 281

a) Premier récit : du néant comme but au néant de but

Il y a plusieurs façons de raconter la mort de Dieu. ¹ Commençons par nous intéresser aux forces et aux volontés, c'est-à-dire à l'actif, au réactif, à l'affirmatif et au négatif.

Dans le devenir réactif, l'idée de *Dieu*, préformée par le platonisme et le monothéisme juif, et amplifiée par le christianisme triomphant, jouait le rôle de *fiction*. C'est vers elle qu'étaient détournées les forces actives, qui se séparaient ainsi de leur potentiel. C'est vers elle que tendait la volonté : mais la volonté - le désir - de Dieu n'était que volonté de néant. Le néant était le but, le reniement de l'être immédiat était la conséquence. Elle occupait donc une place centrale dans le complexe religio-moral : c'est sur l'idée de Dieu que reposaient, en fin de compte, la théorie des deux mondes, la notion de *Souverain Bien* moral et l'espoir de délivrance de la souffrance. Il fallait un but à la volonté de néant ; ce fut Dieu, l'Être qui est son propre être, à la différence des créatures, à qui l'être est donné.

Mais l'attrait de ce but s'est progressivement estompé ; Dieu était trop haut, trop parfait, trop inintelligible, pour la misérable nature humaine, accusée et dépréciée. La volonté de néant n'y voyait plus une fiction suffisamment attractive. Dieu devait donc mourir pour que la volonté de l'homme puisse continuer à vivre.

Cette impuissance et cette insatisfaction de la volonté s'expliquent par le jeu des forces : la scission des forces actives et leur introjection a exagérément affaibli les mêmes forces, Dieu est désormais trop haut pour elles. Il faut donc que la fiction néantisante, alliée aux forces réactives dans le processus nihiliste, descende de son piédestal divin et s'infilte dans l'homme en personne. Le monde vrai et les Idées qui y séjournent entament ainsi un déclin (un *effondrement*) progressif : les valeurs suprêmes se replacent sans cesse à proximité de l'homme, perdent de leur éloignement idéal, rapetissent jusqu'au niveau des forces épuisées qu'elles veulent continuer à polariser. Première esquisse de la mort de Dieu : l'outre-monde des valeurs suprêmes se rapproche de l'homme.

Mais il arrive que les forces actives deviennent, de scissions en scissions, négligeables. Dieu peut alors mourir, c'est-à-dire s'effacer du ciel, disparaître de l'horizon de la volonté humaine. Il n'est plus utile. Ce phénomène a des conséquences qui aggravent le nihilisme. En installant toute possibilité de perfection dans un Dieu inconnaissable et habitant un outre-monde « vrai », la pensée nihiliste avait placé la barre trop haut : au fur et à mesure de son déclin, de l'affaiblissement de ses forces et volontés, l'homme ne peut plus suivre, il risquerait le découragement et le suicide de toute volonté. Or cela est à éviter absolument, car mieux vaut vouloir le néant que de ne point vouloir du tout. Par conséquent, Dieu étant trop éloigné, d'autres fictions doivent le remplacer pour maintenir une permanence de la volonté de néant : des fictions plus proches, plus humaines. *Passage d'une théodicée à une anthropodicée.*

Mais cela débouche sur une catastrophe, qui provoque le grand effroi de Nietzsche. Puisque Dieu était l'hyperstase des valeurs supérieures, il est irremplaçable. Sa mort, qui est pourtant indispensable, est impossible d'un point de vue théorique : la pensée nihiliste ne pourra pas trouver de nouveau fondement aussi solide, de nouvelle fiction aussi polarisante. L'affaiblissement des forces va donc de pair avec la diminution des vertus attractives de la fiction néantisante. La décadence s'accroît. Du néant comme but, l'humanité passe à un néant de but. « Parce que dans le christianisme tout ce qui avait consistance et valeur était simulation, dès l'instant où celle-ci est reconnue la vie s'enfonce dans un néant tel que l'homme n'en a jamais connu. » ²

¹ Le principal récit nietzschéen, *L'insensé*, se trouve dans *Le Gai Savoir* : livre III ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 149-150

² cité par Jaspers : *Nietzsche* : Gallimard 1986 p. 248

L'homme prend soudain conscience qu'il n'y a pas de but, qu'il n'y avait pas de but. La vie n'a pas de sens : après avoir visé Dieu, la volonté de néant ne peut plus se satisfaire de fictions de moindre importance. La Raison, la Nature humaine, l'Homme : tout cela ne peut rivaliser en puissance avec l'aimant divin. Que reste-t-il alors à affirmer ? La négation se met à bégayer, à s'enrayer ; l'affirmation, même seconde, ne se prononce plus ; le devenir commence à changer de schème dominant. Il se rapproche de la double négation.

Le nihilisme semble ici redoubler son action : initialement il avait utilisé les valeurs supérieures comme moyen pour déprécier et dévaloriser la vie immédiate, *la vie vivante* (non à l'apparence au nom de l'essence) ; maintenant il se retourne contre ces mêmes valeurs supérieures pour les dévaloriser (non à l'essence). Au terme de cette double dévalorisation, de cette double négation, il ne reste plus rien : ni Dieu, ni vie affirmative (ni Dieu, ni maître). Tout est en place pour la phase ultime du nihilisme, qui verra l'extinction de toute volonté. Apparaît alors le personnage du nihiliste moderne cynique (« le libre esprit »), celui qui nie Dieu, le bien, le vrai, et tout le suprasensible. Car il s'est aperçu que « les signes distinctifs que l'on attribue à l'être-vrai des choses sont les signes distinctifs du non-être, du néant... une illusion d'optique et de morale ». ¹ Ce personnage sceptique témoigne de ce que la volonté humaine ne se transcende plus, ne peut plus rechercher l'expansion et l'affirmation. Il n'y a plus de forces actives, donc il n'y a plus besoin de la fiction divine. Ne restent que les forces réactives, livrées à elles-mêmes.

En d'autres termes, nous pouvons dire que l'alliance entre la volonté de néant et les forces réactives se brise lors de la mort de Dieu. Les forces réactives infantilissantes ne sont plus tenues en laisse par la volonté de néant : le berger ascétique est récusé par le troupeau. Il n'y a plus dès lors qu'une voie possible pour les forces réactives : *s'éteindre passivement* (le nihilisme bouddhique n'est plus si loin).

Si elles ne sont pas agies par l'actif, les forces réactives tendent à s'éteindre ; si elle n'est pas précédée d'une affirmation générique, la négation finit par se nier elle-même. Le devenir réactif, au point de vue des forces et des volontés, est donc un processus qui, loin de conserver les quantités initiales, fait au contraire tendre la résultante (la synthèse) vers zéro.

Ce premier récit de la mort de Dieu montre que l'homme, en rejetant les valeurs supérieures, tue la divinité et s'engage désormais dans une vie réactive qui se contente d'elle-même, qui n'a plus besoin d'un but, d'un idéal ascétique. La négation se met ainsi à ne plus affirmer. Le *non* reste seul, dans la spirale de son redoublement. De l'ascétisme, le nihiliste passe au pessimisme désenchanté et à l'hédonisme bouddhique. *En tuant Dieu, l'homme a continué à s'appauvrir.*

Toutefois ce phénomène n'est pas instantané : si Dieu meurt, sa place demeure et continue longtemps à attirer les regards, alors même que les hommes ne peuvent plus se hisser jusqu'à la même foi : « Après que le Bouddha fut mort, on montra encore des siècles durant son ombre, dans une caverne – ombre formidable et effrayante. Dieu est mort : mais telle est la nature des hommes que, des millénaires durant peut-être, il y aura des cavernes où l'on montrera encore son ombre. Et quant à nous autres – il nous faut vaincre son ombre aussi ! » ² Ainsi, après l'affaiblissement des forces réactives de l'affirmation seconde, c'est-à-dire après la décadence du schème nihiliste *non-oui*, l'humanité persiste à regarder vers le lieu de la divinité. L'attitude infantile de soumission demeure, mais seules des ombres subsistent pour attirer ce qui jadis était encore fort. Si Dieu meurt, c'est parce que celui qui lui donnait vie – l'homme – n'est plus capable d'entretenir cette vie idéaliste. Du coup l'adoration devient doublement fautive, car outre

¹ Nietzsche : *Le Crépuscule des Idoles*, in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 79

² Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; livre III, in *Œuvres Complètes* tome V p. 137

son caractère essentiellement erroné, elle ne s'adresse plus qu'à d'évanescentes ombres bien inférieures au Dieu lumineux du passé. Pensons aux engouements démesurés, infantiles et éphémères pour tel ou tel homme public ou pour telle ou telle croyance sectaire, par exemple.

b) Second récit : une triple mort

Nous voyons qu'après la mort de Dieu, deux phases se succèdent : une première tentative de maintien de la négation-affirmation, qui essaie de remplacer Dieu par des fictions de moindre importance (c'est l'époque des grands universaux modernes : Etat, Nation, Patrie, Humanité, Classe, Parti...) mais échoue à maintenir ce qui ne cesse de se décodifier ; une seconde phase où, toute affirmation devenant impossible, le devenir se déploie dans la double négation (repli de l'homme sur lui-même, dans sa sphère d'individualisme : chacun s'auto-libère de la dette). La première phase, historiquement parlant, correspond à la Révolution française et à ses nombreuses conséquences, jusqu'à la tentative marxiste. Le second moment décrit très précisément l'ère du vide de l'Occident post-moderne : soumission à la trilogie hédonisme-bouddhisme-démocratie passive.

Nietzsche symbolise ainsi cette interprétation de l'histoire-nihilisme :

1) Dieu : moralisation et divinisation de la réactivité.

2) *L'homme le plus hideux* : mort de Dieu et laïcisation formelle des valeurs supérieures, le ressentiment devient athée.

3) *Le dernier des hommes* : plutôt pas de valeurs, plutôt pas de volonté, « point de berger et un seul troupeau », réduction de la personne humaine à « l'individu unidimensionnel » décrit par Marcuse, ou plutôt à « l'avorton sublime » décrit par Nietzsche.

La terminologie deleuzienne use pour ces trois étapes des termes de *nihilisme négatif*, de *nihilisme réactif*, et de *nihilisme passif*. Nietzsche est moins méticuleux, moins rigoureux mais plus vigoureux, comme à l'accoutumée : seule la dernière étape est clairement dénommée « nihilisme bouddhique ».

Au terme de cette triple mort, où en est la synthèse des forces et des volontés ? « Pour nous se sont toutes fontaines tariées, la mer elle-même a reculé » fait dire Nietzsche au *devin de la grande lassitude*.¹ Comprenons que toute force s'éteint, que le monde des forces et des volontés s'est éloigné de nous. Il n'y a plus qu'un grand dégoût, qu'une grande lassitude, qu'un désert immense. Ou un océan sans vagues, au bout duquel toute côte semble reculer. C'est sur cet abîme de vide que Nietzsche-Zarathoustra veut jeter mille et mille ponts vers le surhumain, afin d'assumer enfin la triple mort de Dieu.

c) Troisième récit : les regrets éternels chrétiens

Nietzsche a donné plusieurs versions de la mort de Dieu : entre autres dans *Ainsi parlait Zarathoustra* et dans *Le voyageur et son ombre*. Mais la version la plus célèbre est celle de l'aphorisme 125 du *Gai Savoir*.² En annonçant « Dieu est mort ! Dieu reste mort ! », l'insensé s'y livre à un constat. Il ne dit pas « Dieu n'existe pas », il ne dit pas non plus « je ne crois pas en Dieu » comme un simple athée aurait fait ; il ne fait que constater la situation de son époque : *Dieu n'existe plus !*

La vision de Nietzsche est ici très douloureuse et clairvoyante : il aperçoit que son époque s'enfonce dans un néant de plus en plus épais, car l'humanité ne peut assumer pleinement le fait de la mort de Dieu. Le doute, la critique, la laïcisation du ressentiment, l'hypertrophie

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *Le devin* ; in *Œuvres Complètes* tome VI p 154

² Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; aphorisme 125 ; in *Œuvres Complètes* tome V p 149-150

du Moi ont rompu toutes amarres ; la situation qui s'ensuit est unique et dangereuse : soit l'homme libéré de Dieu s'éloigne aussi du néant, soit au contraire il est englouti par le néant de sens, de valeurs, de forces, de volontés. Dans cette optique, le cri de l'insensé, non cri de triomphe, mais plutôt appel au secours, monte de la conscience européenne, que l'érosion de la foi trouble profondément. Tout semble en effet indiquer que « notre culture européenne marche vers une catastrophe : comme un courant qui cherche le terme, qui ne se réfléchit plus ».¹

L'événement (la mort de Dieu) est déjà accompli, depuis Schopenhauer, depuis Kant, depuis Voltaire, depuis Descartes... Il est possible d'en repérer une multitude d'étapes en remontant l'histoire de la pensée occidentale. Mais ce qui reste à assimiler, c'est la *nouvelle* de cet événement. Nouvelle qui est également elle-même un événement de première grandeur, point focal du nihilisme et émergence à l'horizon de l'abîme encore lointain du néant. Si Nietzsche se dit et se veut une fatalité, c'est en raison de l'effroi qu'il ressent devant l'importance de cette nouvelle : elle pourrait constituer une version active de la *Bonne Nouvelle*, et Zarathoustra serait ainsi un *cinquième évangile* ; mais hélas le nihilisme perdure et se renforce avec la disparition de cette foi qui était la base de tant de choses. « Dieu est mort » signifie donc : « tout va s'effondrer ». « Alles stürzt », tout croule, disent les villageois hallucinés du film de Werner Herzog *Cœur de verre*...

« Qu'avons-nous fait, à désenchaîner cette terre de son soleil ? Vers où roule-t-elle à présent ? Vers quoi nous porte son mouvement ? Loin de tous les soleils ? Ne sommes-nous pas précipités dans une chute continue ?.. N'errons-nous pas comme à travers un néant infini ?.. La grandeur de cette action n'est-elle pas trop grande pour nous ? » gémit l'insensé.² Là où luisait Dieu se tient désormais le néant, qui menace de se poser comme dernier. L'histoire devient une chute dans le vide, la terre n'est plus qu'un cimetière sans lumière, où agonisent les dernières volontés. Nietzsche dessine au passage une évolution à trois temps, qui se rapproche du triptyque *nihilisme négatif - nihilisme réactif - nihilisme passif* : « Jadis on sacrifiait des êtres humains à son Dieu. [...] Plus tard, à l'ère morale de l'humanité, on offrit à son Dieu ses instincts les plus puissants. [...] Que restait-il à sacrifier ? Ne fallait-il pas sacrifier Dieu lui-même ? [...] Sacrifier Dieu au néant, ce mystère paradoxal de la suprême cruauté était réservé à la génération qui grandit maintenant. »³

L'homme du troisième sacrifice est le type du nihiliste cynique, type dominant l'époque contemporaine et dont le spectacle dégoûte Nietzsche. Il est défini ainsi : « Le nihiliste est l'homme qui juge que le monde tel qu'il est *ne devrait pas être* et que le monde tel qu'il devrait être n'existe pas ; de ce fait, l'existence (agir, souffrir, vouloir, sentir) n'a aucun sens : le pathos du « en vain » est le pathos nihiliste. »⁴

La mort de Dieu, forme de sauvetage de la morale, est suivie de la mort de la morale elle-même : c'est ce que Nietzsche prédit pour l'époque moderne. « Point de doute, à partir du moment où la volonté de vérité devient consciente d'elle-même, la morale s'écroule : grand spectacle en cent actes, réservé aux deux prochains siècles de l'Europe, spectacle effrayant entre tous, plein d'inconnu, et peut-être aussi le plus riche d'espairs. »⁵

Après la mort du christianisme en tant que dogme, la mort du christianisme en tant que morale. Mort naturelle, inévitable après la disparition du fondement divin. Sans hyperstase

¹ cité par Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986 p. 255

² Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; aphorisme 125 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 149-150

³ Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal* ; § 55 ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 70-71

⁴ Nietzsche : *Fragments posthumes* ; in *Œuvres Complètes* tome XIII p. 40

⁵ Nietzsche : *Fragments posthumes* ; in *Œuvres Complètes* tome XIII p. 40

de toutes les valeurs, où accrocher les valeurs morales : A cette question angoissante, la volonté de vérité ne peut répondre : elle reste donc seule en piste, maintenant que Dieu et la morale sont rongés par le nihilisme. Et elle finira par s'éteindre elle-même passivement. Dans ces trois états, c'est toujours le même idéal ascétique qui se manifeste, travesti en amour de Dieu, ou en sentiment moral, ou en amour de la vérité. Mais, au-delà de la volonté de vérité, l'idéal ascétique n'a plus de déguisement, plus de cachette : il va apparaître dans sa nudité crue, et l'on verra que seul le néant remplit la présence du futur. Le moment de ce dévoilement, selon Nietzsche, est proche ; et il débouche sur deux possibilités pour le devenir : s'écraser dans le néant bouddhique, ou opérer la transvaluation qui le ramènera vers l'activité et l'affirmation.

Pour résumer : la volonté de néant a utilisé comme moyens le dogme divin, puis la morale, puis la volonté de vérité (dans le scientisme par exemple). Aujourd'hui, annonce Nietzsche, plus rien ne la cache. Le nihilisme est total, le néant se pose comme dernier. Deleuze commente ainsi : « La morale est la continuation de la religion, mais avec d'autres moyens ; la connaissance est la continuation de la morale et de la religion, mais avec d'autres moyens. Partout l'idéal ascétique, mais les moyens changent, ce ne sont plus les mêmes forces réactives. »¹

Il y a donc bel et bien une continuité entre la grande fiction platonico-chrétienne et l'insondable nihilisme post-moderne : l'auto-abolition du dogme divin puis de la morale sont les effets normaux d'un processus nihiliste.

Puisque *tout* - toute valeur - reposait sur Dieu, l'effondrement de ce fondement suprême provoque en l'homme une déception si grande qu'il en vient à ne plus croire en rien ; plus rien n'a de la valeur, maintenant que Celui qui donnait toute valeur n'est plus. Réapparaît et croît le néant comme perte de toute valeur. Et source d'un pessimisme insondable sur la valeur et le sens de la vie et du devenir : « Et maintenant on comprend que rien n'est visé, rien n'est atteint par le devenir. »

Nietzsche dévoile ici deux faces complémentaires du nihilisme :

- le nihilisme chrétien, évasion dans un monde vrai : le monde réel est nié.
- le nihilisme post-chrétien (après la mort de Dieu) : la fiction est dévoilée, la supercherie est éventée, le monde vrai est nié ; mais alors toutes valeurs aussi deviennent caduques. « Dans cette situation, conclut Jaspers, quelque chemin que nous choissions, nous rencontrons le nihilisme, soit comme négation des valeurs, soit comme négation de la vie. »²

Selon Nietzsche, il était aisé de prévoir que le christianisme portait en lui sa propre condamnation : primo il proposait des valeurs trop sublimes, qui reposaient sur un Tout inintelligible et parfait ; à mesure que les forces et volontés de l'homme se sont épuisées (au cours de sa domestication par la morale de troupeau), ces valeurs trop imposantes ont dû être abattues, l'homme ne supportant plus leur grandeur inaccessible.

Secundo, les valeurs du complexe religio-moral tendaient à l'immobilité, à l'éternisation. Or dans la vision nietzschéenne, ce qui ne bouge pas, ce qui ne suit pas le flux bouillonnant des forces et des volontés, est un fruit qui pourrit, qui meurt, qui n'existe pas. *Dieu est mort de son immobilité, de ne plus être enfantin, de ne plus enfanter.* A l'opposé, Nietzsche voit le devenir actif comme un processus où l'affirmation est création de valeurs, lesquelles loin de se figer dans une stase prétendant à la vérité, sont éternellement entraînées dans un mouvement de création-destruction (apparition-disparition) qui n'est pas sans rappeler le jeu tragique Apollon-Dionysos.

Pour résumer : *Dieu devait mourir, car il était trop parfait et trop statique*

¹ Deleuze : *Nietzsche et la philosophie* ; PUF 1962 p. 112

² Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986 p. 249

D'où la grande angoisse nietzschéenne de l'aujourd'hui et du lendemain devant la situation créée par la disparition de Dieu : « Tout est lisse et dangereux sur notre chemin, et la glace qui nous porte encore est devenue si mince. Bientôt, là où nous allons, personne n'ira plus. »¹ Mais cette angoisse s'accompagne chez Nietzsche de la conscience que l'appel du surhumain émane des profondeurs mêmes de ce néant qui monte dans le présent et l'avenir de l'Occident : en ce sens la mort de Dieu fait tomber un obstacle, fait franchir à la négation une étape supplémentaire dans le devenir réactif, guide l'homme vers le schéma de la double négation. La maladie nihiliste progresse et s'aggrave, l'infantilisme se répand, mais dans le même mouvement la guérison se rapproche. Après la mort de Dieu, le néant ; mais après le néant (ou plutôt avant le néant ultime) *l'heure du Grand Midi*. Voilà pourquoi l'effroi de Nietzsche est inséparable d'une jubilation secrète. Sa *Bonne Nouvelle* à lui, c'est l'arrivée de l'enfant, du joueur cosmique.

*Voilà donc l'Aufklärer encerclé par le néant, aspiré par la négation, acculé à un saut au-dessus du vide, mais porteur de l'espoir en l'affirmation supramorale enfantine : comment croire qu'il puisse se rétablir ? « Ou bien nous mourrons de cette religion, ou bien la religion mourra à cause de nous. »*² Cette parole de jeunesse paraît se vérifier, à cette nuance près : le « ou » prononcé ici n'est pas exclusif, mais s'avère inclusif. La mort de Dieu et la mort de l'homme sont deux hypothèses qui vont toutes deux se vérifier. Et Nietzsche aussi va périr de nihilisme, car son affirmation initiale, immense et imprononçable, s'étouffe sous le poids de la négation.

L'heure de la post-modernité est donc celle du « dernier homme », dernier souffle de volonté avant que la négation ne se nie elle-même et qu'il ne reste plus que le néant de forces et de volontés. Si Nietzsche lui-même se destine à être, sous une forme sous une autre, un *dernier homme*, alors l'espoir paraît prohibé et son entreprise est une escroquerie. C'est alors qu'il lui faut changer de masque : pour ne pas se laisser enfermer dans le pessimisme du dernier homme, Nietzsche brouille les pistes, change d'identité, se glisse hors de la souricière nihiliste. Car ce *dernier homme* n'est qu'un des personnages qu'il utilise pour peindre la situation provoquée par la mort de Dieu. D'autres figures gravitent autour de Zarathoustra, parmi lesquelles se dessinent les prémisses du saut nietzschéen au-dessus du vide ; car le néant n'est pas dernier, avec Zarathoustra Nietzsche montre qu'il peut échapper à l'aspiration réactive de la négation. Pour le comprendre, et afin de nous y retrouver dans cette distribution de rôles, il paraît utile de présenter quelques personnages du grand théâtre nietzschéen.

- **« Le dernier homme »** : figure de l'infantilisme, il a perdu tout idéalisme, toute transcendance, toute force de victoire sur lui-même ; il n'ose plus jouer, il ne risque plus rien, toute dette lui fait peur, c'est pourquoi il se replie sur son individualisme anesthésique. Il ne croit plus en rien, il ne veut plus rien d'extérieur à lui, il n'a plus la force de rien. En lui s'est éteinte la capacité d'affirmer. Il représente *l'homo democraticus* européen, fier de sa vie qui ne veut plus rien qu'un « petit plaisir pour le jour et un petit plaisir pour la nuit ». Il est à l'image du *nihilisme hédoniste* de la vie moderne, sans but, ni force active, ni volonté affirmative ; réduit à une vie qui se contente de passer, comme elle a toujours passé. Aussi le *dernier homme* affectionne-t-il « les petites vertus, les petites prudences, les considérations de grain de sable, les grouillements de fourmilière, le pitoyable agrément ». ³ En lui la volonté de néant se change en néant de volonté.

¹ cité par Jaspers : *Nietzsche*, Gallimard 1986 p. 245

² cité par Jaspers : *Nietzsche*, Gallimard 1986 p. 246-247

³ Nietzsche : *ainsi parlait Zarathoustra* : De l'homme supérieur ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 309

- « Le surhomme » : c'est « le vainqueur de Dieu et du néant » ; il a assumé la mort du premier et dépassé la pointe extrême du second. Il est le produit du devenir actif. A ce titre il représente l'avenir de l'homme, la tension d'une possibilité supérieure du type homme, l'espoir d'une humanité délivrée du ressentiment et de la mauvaise conscience. « Notre essence est de créer un être plus élevé que nous-mêmes sommes. » Si l'homme réactif est un produit manqué, le surhomme doit être un produit réussi. Pour autant, le surhomme n'est pas un modèle pensé comme achevé : son indétermination en fait une étoile qui guide l'homme et l'empêche de se perdre ou de s'étioler dans un idéal déterminé et figé. En cela il diffère de *l'homme supérieur*, qui se croit un modèle réalisé, alors qu'il n'est qu'une caricature ratée. Le surhomme, lui, n'est pas une sur-norme sur laquelle fonder un totalitarisme supplémentaire. Il est une lecture de l'espoir, une étoile *enfantile* pour guider les pas du promeneur solitaire. « L'homme n'a pas encore épuisé ses possibilités les plus hautes. » ¹ *L'enfant de Nietzsche est ainsi une symbolisation partielle des qualités du surhumain.*

- Zarathoustra : il représente et fait revivre la maladie et la guérison. Maladie réactive nihiliste et guérison au *Grand Midi*. Il se débat au milieu d'affreuses incertitudes et de plusieurs tentations nihilistes. Ecartelé entre l'horrible dégoût pessimiste et la joie de l'Annonciation, il hésite entre le dernier homme et le surhomme : il risque ainsi se joindre à la caste des hommes supérieurs. La vision de l'éternel retour l'atteint comme l'éclair et manque le tuer par le désespoir de la circularité (maladie de l'interprétation erronée). Mais il guérit, se détourne de son ombre et du nain nihiliste, se tourne vers le surhomme et la volonté de puissance affirmative. Car il est désormais guéri de la réactivité, « ardent et vigoureux comme un Soleil matin qui de sombres montagnes vient ». ²

En fait Nietzsche semble suivre l'évolution de Zarathoustra, qui passe par des moments de très grand découragement et de très grand danger, mais qui finit par supporter la foudre de l'éternel retour et l'Annonciation du surhomme comme sens de la terre. La pièce nietzschéenne finit toutefois bien misérablement pour son auteur, foudroyé justement par trop de tensions entre l'activité et la réactivité. Comme le dit Stefan Zweig dans son si beau texte sur le héros solitaire : « L'anéantissement de Nietzsche est une sorte de mort par la lumière, une carbonisation de l'esprit par sa propre flamme... Tout son être devient électricité et lumière. » La folie lui est une illumination, mais fatale. ³

Pourtant, Nietzsche le croit : l'affirmation générique est toujours là, elle constitue son arme secrète, l'ensemble de cartes maîtresses qu'il voudrait abattre au moment où tout semble perdu. En s'adressant à d'hypothétiques amis qui comme lui seraient intempestifs et animés d'esprit dionysiaque, il écrit : « *Le oui caché en vous est plus fort que toutes sortes de non et de peut-être, dont vous souffrez solidairement avec votre époque.* » ⁴

Quand le néant menace de l'engloutir, quand la négation tend à étouffer l'affirmation-crédation, lors surgit la foudre avec les notions inouïes de surhomme, d'éternel retour, de volonté de puissance et d'amor fati, que vient couronner l'anneau divin du couple Dionysos-Ariane. A la pointe extrême du nihilisme, quand la mort semble être la seule issue, s'ouvre – dans la folle espérance ^{4e} Nietzsche – l'échappée belle vers le devenir actif. *Mais ce retour à l'affirmation n'est possible que quand la négation est allée jusqu'à l'extrême limite de ses possibilités. Pour vaincre le nihilisme, il faut d'abord aller jusqu'à*

¹ Nietzsche : *Par-delà Bien et Mal* ; aphorisme 203 ; in *Œuvres Complètes* tome VII p. 117

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra*, Le signe, in *Œuvres Complètes* tome VI p. 349

³ Stefan Zweig : *Nietzsche* ; Stock 1996 p. 132-133

⁴ Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; § 377 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 287

son terme ; c'est pour cela que l'attitude de Nietzsche nous semble si équivoque et sans issue. En fait, elle est d'une grande logique, même si elle comporte une part de risque et de désespoir très importante. Il est même permis, à son sujet, de parler de *sacrifice*...

D'où deux possibilités pour l'homme après la mort de Dieu :

1) *le dernier homme*, comble de l'infantilité, qui s'enfonce dans un monde sans valeurs, ni forces, ni volontés.

2) *le surhomme*, comble de l'infantilité, qui se propulse dans l'au-delà du nihilisme (retour au devenir actif).

Ces deux possibilités ont une relation intime avec l'immense événement de la mort de Dieu. La perte de la foi est en effet la source indirecte de la catastrophe présente : sans Dieu, le dernier homme est condamné à l'ère du vide. Mais elle est aussi la condition sine qua non de l'émergence du surhomme : Dieu devait mourir pour que l'homme puisse réaliser *en lui-même* le possible. Autrement dit : le dernier homme, sans Dieu, n'a plus d'idéal que *bouddhique* ; par contre le surhomme, sans Dieu, affirme-crée des idéaux nouveaux, sans jamais oublier qu'ils sont créés par l'homme, et à ce titre dépassables et remodulables. Nietzsche tente donc de renverser la folie idéaliste des siècles passés (par la conviction que Dieu es. mort) tout en préservant la capacité créatrice-affirmative de l'homme, son âme héroïque et sa volonté *enfantile* de dépassement : « Morts sont tous dieux ; maintenant nous voulons que vive le surhomme ! » s'écrie Zarathoustra. ¹

Fink insiste sur cette ambivalence dans l'œuvre de Nietzsche. La mort de Dieu laisse apparaître deux chemins : soit la perte de toute valeur, soit la transvaluation de toutes les valeurs. Il pourrait presque y avoir ici une dimension de choix, l'humanité devant se déterminer entre le dernier homme et le surhomme. Mais Nietzsche montre que ce choix est impossible : il faut suivre les deux itinéraires à la fois. Fink en déduit que la mort de Dieu est présente dans l'œuvre de deux façons : comme *constatation* de l'auto-dévalorisation de la morale, de la religion, de la métaphysique (nihilisme réactif dont la vision épouvante Nietzsche, processus qui s'achève) ; et comme *tâche* de la transvaluation active et voulue, comme critique des valeurs jusqu'alors suprêmes (nihilisme actif pratiqué par Nietzsche, processus à achever). ²

Suivre deux chemins à la fois est en soi difficile, mais quand ces deux chemins semblent, de surcroît, entièrement opposés, la tâche devient quasiment impossible. Ce travail plus qu'herculéen, cette grande œuvre paradoxale est pourtant le *destin* de Nietzsche, qui emprunté « une corde sur un abîme ».

« Dangereux de passer, dangereux d'être en chemin, dangereux de se retourner, dangereux de trembler et de rester sur place ! » prévient Zarathoustra. ³

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; De la prodigieuse vertu in *Œuvres Complètes* tome VI p. 93

² voir Fink : *La philosophie de Nietzsche* ; Editions de Minuit 1965 p. 193

³ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; Prologue ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 25

4) L'apothéose nihiliste

Pour suivre jusqu'à son terme le processus nihiliste, il faut désormais procéder à un changement de schème : là où l'affirmation suivait la négation et donnait le change, Nietzsche suppose que la capacité d'affirmation s'éteint graduellement, donc que la négation se retrouve seule, dans un redoublement circulaire.

Plus d'horizon lointain pour la volonté, maintenant que Dieu est mort ; plus de ciel idéal au-dessus de l'homme ; plus de transcendance pour sublimer l'immanence ; plus d'affirmation impure, car il n'y a plus rien à affirmer vraiment. « Dieu est mort, mais nous avons transformé l'invisible en absence. » déplore Pierre Boudot.¹ Il évoque ici cette erreur de perspective si typique du dernier homme : débarrassé du Dieu invisible (perte de pouvoir de la fiction néantisante), il ressent un sentiment d'absence et de vide – il voit le néant là où se tenait Dieu, il n'a donc plus d'aimant pour sa volonté négative. Dans ces conditions, ne pas assumer la mort de Dieu veut dire *transformer le néant comme but en néant de but*.

Le dernier homme est ainsi un animal curieux : tout lui indique que c'est le néant qui jusqu'à présent détournait sa volonté de ce qu'elle veut, mais il n'en déduit pas qu'il doit se détourner du néant, au contraire ; il se comporte comme si sa volonté ne pouvait en conséquence rien vouloir. A force de vouloir le rien, la volonté ne veut plus rien : *passage de la volonté de néant au néant de volonté*. Au lieu de s'engager sur la voie du surhumain – retrouver l'innocence du devenir, lâcher la bride aux forces actives, imprimer sur toute volonté le sceau de l'affirmation *enfantile* – le dernier homme privé de Dieu s'enfonce plus avant dans le nihilisme et la négation. Après avoir nié la vérité pragmatique de la vie immédiate au nom de la pseudo-vérité métaphysique du monde vrai (première négation-affirmation), il procède maintenant à la négation de cette même vérité métaphysique (seconde négation, qui n'est plus suivie d'aucune affirmation). Et il ne reste plus rien à miser. « Non à la vie active et affirmative, mais oui à la Connaissance et à Dieu » disait le philosophe ascétique ; « Non à la vie active-affirmative et non à la Connaissance et à Dieu » gémit maintenant le philosophe pessimiste du soleil couchant. *L'ascétisme lui-même est dépassé*.

C'est bien d'une double négation qu'il s'agit : elle conserve son reniement de la vie et des forces actives, mais se redouble par la négation de tout le ciel idéal, de toute transcendance, de tout l'outre-monde qui avait servi à détourner l'activité de son potentiel et l'affirmation de sa légèreté. Si Dieu était une première négation de la vie, la mort de Dieu induit ainsi une seconde négation.

Résultat de ce redoublement négatif : « Nous flottons dans le vide. » Le dernier homme s'échoue dans l'ère du vide ; il est libre, mais ne sait pas pour quoi faire ; il vit, mais ne sait pas pour quoi de supérieur vivre. C'est pour cela qu'il invente des formes raffinées d'anesthésie : il lui faut chloroformer son angoisse, son désespoir, son pessimisme et le sentiment d'être jeté dans un monde labyrinthique. D'où le grand renoncement nihiliste. « le Grand Dégout » dit Nietzsche, et le repli sur un hédonisme bouddhique et individualiste aux vertus opiacées et apaisantes. Le dernier homme parvient donc à survivre au désespoir inhérent au sentiment du vide, à la crise des valeurs, à la carence de sens. Il est persuadé d'avoir inventé pour cela le bonheur, un bonheur puéril qui lui permet de survivre mais non de vivre vraiment, un cocktail de confort et d'ivresse apaisante, de consommation et de médecine. Très souvent, en toute hypocondrie.

¹ Pierre Boudot : *Nietzsche en mystères* ; PUF 1973 p. 120

L'on peut remarquer à quel point Nietzsche paraît effleurer ici la thèse triviale qui reproche au monde du vingtième siècle son matérialisme et prône en guise de solution un retour à l'idéalisme et à la spiritualité. Mais le projet nietzschéen est tout autre : il échappe à toute tentation réactionnaire – retour à Dieu, aux Idées, à la loi morale – et va sans cesse de l'avant – vers un monde-flux de forces actives, vers un devenir innocent et *enfantile*, vers l'épiphanie de Dionysos, vers l'éternel retour comme être sélectif. En d'autres termes, il ne veut pas revenir au premier schème nihiliste, comme le proposent les nostalgiques de l'ontologie morale ; il voit plutôt la nécessité d'achever le travail du schème de la double négation, afin de parvenir enfin au « *Grand Midi* » comme purification de l'affirmation. Ce sont probablement de tels choix stratégiques qui séparent Nietzsche de Jaspers. Mais ce qui rapproche les deux philosophes, finalement, est immense : c'est la condamnation d'une vie que seul le rythme obsédant de la négation innerve.

Certes, l'affirmatif pur ne peut être atteint sans le lest du négatif. Mais la conscience de l'importance de la négation pour garder l'affirmation dans les limites du sens de la terre ne saurait conduire à ériger le négatif en puissance autonome. « Le négatif qui se détacherait du positif et ne resterait par là que négatif, serait une liberté fautive parce que vide. »¹ Ainsi la double négation abandonne l'homme dans une liberté-néant, dont il ne sait que faire maintenant que les valeurs suprêmes font défaut. « Libres pourquoi ? » demande Zarathoustra. Et le dernier homme sourit, car il connaît le secret du bonheur, du « petit bonheur », mais sa liberté n'est que liberté servile et infantile de décliner, de végéter dans un troupeau dont il ne veut surtout plus sortir, tout en refusant que le joug en soit trop sévère – c'est l'ère de cet *homo democraticus* qui fait tant horreur à Nietzsche. Que reste-t-il de la vie ? Il reste la vie comme vie, comme elle est maintenant ; et il reste à passer la vie, comme elle passe toujours en fin de compte : mécaniquement. Dans « un sentiment de la vie dans le néant ».

Concrètement, est-il possible de décrire avec davantage de précision cette vie dans le vide, cette vie puérile qui survit au néant ? Nous savons que Nietzsche y pressent les symptômes de l'anéantissement de l'homme par la double négation : anéantissement qui ne veut pas dire disparition, mais immersion totale dans le néant et résignation à une vie d'insecte anesthésié. La forme nietzschéenne de l'Apocalypse, c'est l'*anesthésie*, et non le grand cataclysme final. En vivant dans le vide, l'homme ne va pas disparaître, bien au contraire : il va *se néantir*, tendre de plus en plus vers une valeur de néant. Avec les petites vertus et les petits bonheurs du dernier homme, il survit, il s'installe comme pour l'éternité dans la double négation. Malgré tout, stricto sensu, il n'y a plus d'homme, car plus rien n'est agi ni affirmé. D'où la grande nostalgie nietzschéenne de *l'homme véritablement homme*, l'homme actif *enfantile*. Et son Annonce du surhomme.

Car le dernier homme, nihiliste achevé, ne sait plus, ne *peut* plus se projeter par-delà lui-même, ni guider sa volonté par un but élevé. Il croupit donc dans un univers que Nietzsche décrit comme marécageux, un espace de sables mouvants, sans transcendance d'aucune sorte. « Les eaux de la religion sont en reflux et laissent derrière elles des marécages ou des étangs. [...] Les sciences déchiquent et dissolvent tout ce qui était fermement cru. »² Cet écoulement post-mortem des eaux de la religion provoque l'émiettement du savoir et la réduction de la vie à ses appétits les plus grossiers, infantiles, réactifs : « Presque tout sur terre n'est plus maintenant défini que par les forces les plus grossières et les plus maléfiques, par l'égoïsme des possédants et par les despotes militaires. »³ Le philosophe prédit donc l'émiettement de la divinité dans des monades

¹ Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986 p. 159

² Nietzsche : *Schopenhauer éducateur*, in Œuvres Complètes tome II bis p. 42

³ Nietzsche : *Schopenhauer éducateur*, in Œuvres Complètes tome II bis p. 44

individualistes réactives animées d'infantilité. Ce qui reste, pour solde de tout compte, « c'est la vie selon l'instant, selon le but le plus grossier » et « le ver de l'égoïsme »¹. Comprendre : l'existence chloroformée du dernier homme. Plus de projection à long terme, mais le bonheur à tempérament.

Ici le nihilisme bouddhique apparaît comme tactique de conservation d'une vie faible, épuisée, réactive. En cela il est encore un nihilisme incomplet, car il préserve une vie qui ne peut plus utiliser l'arc de la création – faute de volonté active pour le bander – mais n'en est pas encore à l'heure de vouloir sa propre destruction (geste que voudrait accomplir *l'homme qui veut périr*, c'est-à-dire qui aspire à être surmonté par le surhomme). « Malheur ! Arrive le temps où l'homme au-dessus de l'homme plus ne lancera la flèche et le temps où de vibrer désapprendra la corde de son arc ! »²

En se lamentant de la sorte, Zarathoustra constate que le dernier homme présente tous les symptômes d'un état fatigué – plus d'activité, plus d'affirmation. Il s'ensuit un immense appauvrissement de la condition humaine, que nulle transcendance n'aspire plus pour l'inciter à son propre dépassement. Nietzsche retourne ici sa perspective : dans un premier temps, il avait condamné la tendance idéaliste comme une arme pour renier la vie affirmative et active ; maintenant il constate que l'atrophie de cette tendance (mort de Dieu) précipite l'homme dans l'ère du vide. Comment pourrait-il mieux nous faire saisir le passage qui s'opère ainsi entre le premier et le deuxième schème du nihilisme ?

Quelle est exactement la nature de cette anesthésie qui caractérise la vie du dernier homme ? Elle apparaît comme l'état final du nihilisme historique, le moment où l'affirmation seconde s'éteint, laissant l'homme dans l'ère de la double négation. Plus de ciel idéal, plus de but, plus de fiction néantisante : *la douleur est devenue injustifiable donc inacceptable*. A quoi bon souffrir puisque Dieu et Marx sont morts ? Le dernier homme refuse donc la souffrance, il veut vivre en troupeau mais répugne au dressage par la douleur. C'est le moment où l'activité de la culture change de moyens et modifie son équation. Progressivement, le dressage va se faire par la *séduction* : l'ère de la douleur est close. Pour donner à l'homme l'habitude d'obéir à des lois et pour le river au troupeau, il ne s'agit plus de procéder par l'utilisation de la douleur mais par négation de la douleur.

C'est ici que nous retrouvons le thème de l'anesthésie comme apocalypse réactive. Le dressage collectif de l'époque du nihilisme bouddhique procède *par anesthésie de la douleur et par séduction, non par excitation de la douleur et par menace*. L'homme n'a même plus assez de force pour pouvoir souffrir, il faut par contre endormir ses dernières forces pour éviter leur suicide. L'anesthésie maintient le dernier homme en vie, la séduction lui fait accepter la vie en troupeau réactif. Avec la douleur, le dernier homme se révolterait, car il ne voit plus de raison de souffrir, maintenant que Dieu est mort et qu'à sa place est apparu le néant de but. Donc : suppression de la douleur et généralisation du dressage par la séduction.

Sans l'anesthésie, le désespoir et le pessimisme nihilistes de cette vie dans le sentiment du vide dégénéraient en pulsion suicidaire. *L'homme qui veut périr* ne tolérerait pas sa propre vie d'insecte : il préférerait disparaître. D'où la nécessité de l'anesthésie hédoniste pour sauver ce qui peut l'être. Nous savons à présent d'où provient le processus anesthésique : il résulte d'une transformation de l'activité de dressage, transformation elle-même liée au changement de schème réactif. Il nous reste à étudier plus en détail la nature de cette dominante du nihilisme bouddhique.

¹ Nietzsche : *Schopenhauer éducateur* ; in *Œuvres Complètes* tome II bis p. 45

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* . *Prologue* , in *Œuvres Complètes* tome VI p. 27

Plusieurs aspects semblent en effet coexister dans le monde puéril du dernier homme : *l'extrême individualisation, le narcissisme, le recours à des procédés soporifiques, la nécrose de la modernité*. Ils rejoignent d'ailleurs la dérive individualiste de la notion de *sujet*, telle qu'elle a pu être évoquée au chapitre précédent.

L'ensemble de ce processus d'anesthésie ne fait que poursuivre, avec les méthodes qui lui sont propres, l'œuvre séculaire de socialisation et de contrôle de l'homme par la Cité. Mais la forme d'intégration proposée par la double négation est une socialisation douce, toute de séduction et de confort ; un contrôle soporifique, tout de décrispation et de désertion de masse.

Au temps du premier schème nihiliste – l'affirmation précédée d'une négation – le dressage par la douleur et la menace du châtement restaient les garants les plus sûrs de la cohésion du tout social. Parvenu à la double négation, le devenir nihiliste change ses procédures de socialisation. Dieu, le Roi, la République, la Nation, le Parti... les grandes fictions ne fonctionnent plus, car il n'y a plus suffisamment de forces pour se tourner vers elles, et car la mort de Dieu a sapé d'un seul coup l'ensemble de la sphère d'idéalité. Il s'ensuit une errance de sens qui, ajoutée au refus du dernier homme de tolérer une douleur sans but, laisse la voie libre pour une profonde mutation dans la stratégie de socialisation mise en pratique par les sociétés post-modernes occidentales.

Comme l'autoritarisme n'a plus cours, les sociétés occidentales connaissent l'apothéose des rapports de séduction – consommation, information, expression – ce qui a d'ailleurs favorisé la victoire du schéma capitaliste, au détriment des contraintes et des pesanteurs du système plus autoritariste des sociétés de l'ex-bloc de Est : ces dernières étaient figées dans une socialisation rigide et reposant sur des fictions manifestement congères, mais que le système maintenait pourtant contre vents et marées. Le Mur était là.

Ainsi, dans ce triomphe de l'individu, c'est la société de consommation dans sa phase post-moderne, qui a su réaliser la synthèse des conséquences de la mort de Dieu et des critères de bonheur propres au dernier homme. Elle seule pouvait respecter à la fois les exigences du *petit bonheur*, de l'anesthésie du sentiment du vide et d'une socialisation à peu près efficace. « Le dressage social ne s'effectue plus par contrainte disciplinaire, ni même par sublimation, il s'effectue par auto-séduction. » énonce Gilles Lipovetsky.¹ Contrôle souple des monades réactives, autogestion de l'aliénation, consensus tacite du troupeau, désaffection des grands systèmes de sens, désertion sociale, existence en self-service, décrispation émotionnelle des relations à l'autre, apathie new-look, régulation non mécanique du social... Le dernier homme est d'autant plus attaché à sa sphère réactive que les contraintes de socialisation diminuent.

Né surévaluons pourtant pas la coupure entre les deux stratégies : le dressage classique et la séduction post-moderne ; la nouvelle socialisation douce poursuit les visées séculaires du nihilisme : former des troupes réactifs. A l'ère du vide, nous sommes toujours dans le devenir réactif infantilisant, nous y sommes même plus que jamais.

Les forces restantes ne se projettent plus vers une fiction néantisante, elles tournent éternellement sur elles-mêmes, dans la sphère d'individualité qui réalise leur suprême enfermement. Nous assistons donc à une nouvelle phase dans l'histoire de l'individualisme occidental, à une véritable mutation sociologique, qui est un symptôme flagrant de la domination du schème de la double négation. L'émergence d'un mode de socialisation inédit, qui rompt avec l'ordre disciplinaire utilisé jusqu'alors, repose en effet sur le processus d'individualisation, poussé à ses limites extrêmes. Lipovetsky emploie l'expression « *procès de personnalisation* » pour désigner cette nouvelle révolution

¹ Gilles Lipovetsky : *L'ère du vide*, Gallimard Folio 1983 p. 79

individualiste : « privatisation élargie, érosion des identités sociales, désaffection idéologique et politique, bond en avant de la logique individualiste... »¹

En quel sens faut-il prendre le terme *individualisme* pour rester fidèle au texte nietzschéen ? En un sens qui évite tout hiatus avec le corps social : l'individualisme nihiliste critiqué par Nietzsche est intimement connecté à la notion de *troupeau*. Les individus critiqués (souplesés) par la symptomatologie sont tout sauf des personnes : ils ne sont ni libres, ni actifs, ni nobles, ni forts ; mais serviles, réactifs, vils et faibles. « L'individu dépourvu de sens », « le sable de l'humanité », l'homme « superflu et remplaçable », voilà la réalité de l'individualisme occidental moderne. Dans des perspectives parallèles, Heidegger, Gabriel Marcel, Mounier ont opéré des constatations similaires en critiquant tour à tour le faux *être-là*, l'être défini par le seul *avoir*, ou l'individu séparatiste. La formule de Valéry pour décrire le malheur de la personne objectivée en individu - « Nous sommes enfermés hors de nous-mêmes » - paraît synthétiser ces différentes approches, que Nietzsche a grandement inspirées.

Cet être objectivé et uniformisé fait partie d'un corps social nivelé, dont il finit par n'être qu'une production, qu'une excroissance. L'individu moderne, dans cette optique, est doué d'une fausse liberté, car seule est agissante l'attraction du troupeau ; il est doué d'un être faux, seuls existent en lui les moyens du dressage. Bref : l'individu occidental n'en est pas un, car en lui l'aspect disciplinaire (culturel) l'emporte sur l'aspect libertaire (post-culturel). « Où cesse l'Etat, là seulement commence l'homme qui point n'est superflu. » crie Zarathoustra l'anarchiste.²

Ainsi le constat de Marcuse sur l'écrasement de l'individu dans une unique dimension des sociétés capitalistes, de même que le diagnostic marxiste sur « l'aliénation » de l'homme robotisé, ont eu une grande valeur pour décrire la phase disciplinaire de l'individualisme occidental comme réduction et uniformisation de l'homme. Mais cette phase semble en voie de dépassement : l'ère du nihilisme bouddhique substitue à l'*individu-robot* (l'homme que l'on conditionne dans ses choix, car on craint qu'il ne choisisse mal) l'*individu-consommateur* (tenu en laisse de façon plus douce, par la surmultiplication des choix, et non leur interdiction), le *zappeur* choisissant lui-même le programme qui l'attachera au groupe sans qu'il sente la force des liens qui l'emprisonnent. A ce dernier, on ne commande pas, on *persuade* ; il est celui que l'on ne menace pas mais que l'on séduit. Et cette séduction se fait principalement, mais pas exclusivement, par la consommation tous azimuts, dont les vecteurs publicitaires ne sont qu'un aspect secondaire (et qui est plus adapté au bouddhisme post-moderne que la scolarisation obligatoire ou la discipline de parti, pour ne citer que ces deux exemples).

« La révolution de la consommation réside dans l'accomplissement définitif de la visée séculaire des sociétés modernes, à savoir le contrôle total de la société, et, d'autre part, la libération de plus en plus grande de la sphère privée livrée désormais au self-service généralisé » constate Lipovetsky.³

Il semble que Nietzsche, s'il a remarquablement décrit la première forme de *deuxième homme*, soit resté très en deçà de la même précision en ce qui concerne la seconde. Reconnaissons qu'il lui était difficile de prévoir les aspects que prendrait un siècle plus tard la vie sans impératif catégorique : la vie *en kit*, l'existence *en libre-service*, le vide en technicolor, le *zapping* comme forme stérilisée de relation à l'altérité, l'évasion en dolby stéréo, la communication *sans fil* ni attaches, l'auto-destruction *cool* de l'homme au sein d'une société du spectacle hégémonique.

¹ Gilles Lipovetsky : *L'ère du vide* ; Gallimard Folio 1963 p. 9

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *De la nouvelle idole*, in *Œuvres Complètes* tome VI p. 63

³ Gilles Lipovetsky : *L'ère du vide* ; Gallimard Folio 1983 p. 152-153

L'individualisme extrême réalise donc une mutation de l'ordre disciplinaire traditionnel : émergence d'une société flexible, fondée sur une nouvelle signification de l'autonomie. Lipovetsky remarque que « l'imaginaire rigoriste de la liberté » disparaît, de même que « l'idéal moderne de subordination de l'individu aux règles rationnelles collectives ». ¹ Dans cette société post-moderne, ce n'est plus la recherche de l'universalité qui motive les actions et les existences (Dieu est mort, l'homme voit le néant de but) mais le souci de la sphère personnelle et de l'identité propre (individualisme hédoniste et personnalisé, qui maintient le *dernier homme* à l'abri du pessimisme et du désespoir). Ainsi, pour survivre à l'inextricabilité de l'errance de sens – caractéristique première de l'ère du vide – une dernière valeur cardinale perdure : l'individu et ses droits multiples, l'individu qui, en s'enfermant en lui-même, s'est enfermé hors de lui-même, dans un cocon où résonne le « tic-tac du petit bonheur ». ²

« Plus de berger et un troupeau » ricane Nietzsche. Quoi de plus séduisant pour le dernier homme que cette socialisation sans contrainte ni douleur ? C'est pour lui *la réactivité sur mesure* : réduction des cadres rigides et coercitifs, existence à la carte, bien-être et liberté de l'individu – *les droits de l'homme* sont ainsi une des dernières fictions idéologiques à faire recette. Mais l'Aufklärer, faut-il le dire, n'est pas d'accord. Que « le diable et la statistique » emportent les produits de ce nihilisme bouddhique ! Puisque les derniers hommes, en vertu de cette socialisation hédonique, cherchent avant tout leur bien-être individualiste dans toutes les situations, Nietzsche prédit que l'Occident « marche à un esclavage spirituel inconnu jusqu'ici ». ³

Entendons-nous bien : il n'est pas question de disqualifier les prétentions humaines au bonheur immédiat ou de railler la recherche des plaisirs simples. Au contraire : Nietzsche rejette avec force toute projection du bonheur dans un au-delà qu'il sait fictif ; ce ne serait là qu'une « suggestion de la décadence ». L'homme a le devoir d'être heureux, et de l'être *ici et maintenant*. Mais le bonheur actif est basé sur l'accomplissement de la personne humaine ; il faut que l'homme ose être lui-même, il faut qu'il soit ce qu'il *devient*, non ce qui *se maintient* dans une immobile et stérile réactivité – « *Deviens celui que tu es !* » implore Zarathoustra. Et cet accomplissement est un devenir, un auto-dépassement incessant, un *enfantement* à travers lequel se dessine la silhouette du surhomme. De grâce, semble dire Nietzsche, cessons d'appliquer au bonheur les critères nihilistes du dernier homme ! *Heureux, oui, mais réactif jamais !*

Pour lui, il est un autre bonheur que celui du self-service post-moderne : le bonheur artiste de l'affirmation-création, la jouissance de l'enfantement, la libre activité, innocente et joyeuse, « évidente comme le ciel ». Un bonheur de maître, non d'esclave ; un bonheur actif, qui tel l'enfant sait oublier pour mieux jouir de l'infime épaisseur de l'instant ; un bonheur qui sait *agir* ses forces réactives, afin que le ressentiment, l'esprit de vengeance, l'intérêt et le profit s'évanouissent, pour que la rencontre de l'autre puisse se faire, pour que le bonheur actif des uns diffuse et répande sa densité vers les autres. Un tel bonheur affirmatif ignore l'égoïsme : « *Le maître aussi secourt le malheureux* »

Les faits semblent lui donner raison : le plaisir est assuré par le surchoix de la consommation, le déplaisir est expulsé par toutes les procédures possibles (évasion multiforme, hypertrophie pharmaceutique et médicale, permissivité croissante, dissolution des cadres rigides...). Zarathoustra refuse ce « petit bonheur » réactif, qui trouve probablement un surcroît de plaisir dans la pensée des souffrances extérieures à sa propre sphère. Il n'y a plus de souffrance pour le dernier homme ; aussi, que le spectacle de la

¹ Gilles Lipovetsky : *L'ère du vide* : Gallimard Folio 1983 p. 12-13

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* . *De la rapetissante vertu* . in (*Œuvres Complètes*) tome VI p. 189

³ cité par Jaspers : *Nietzsche* ; Gallimard 1986 p. 266

douleur des autres le réjouit secrètement ! Quant à lui, au moindre problème sont convoqués des psychologues chargés de l'aider à *assumer*...

Totalement centré sur ses petits plaisirs anesthésiques, le dernier homme ne vit plus que pour lui. Il s'ensuit le paradoxe d'une désertion sociale des valeurs et des institutions, désertion qui produit pourtant un attachement au troupeau. Refusant toute contrainte massifiante, le dernier homme ne s'éloigne pourtant jamais vraiment du social. *Il est là sans être là* : citoyen peu impliqué dans la *res publica*, il ne tolérerait pas que des contraintes trop fortes pèsent sur lui. Nous en sommes à « l'âge de la glisse », selon l'expression de Lipovetsky pour illustrer « ce temps où la *res publica* n'a plus d'attache solide », où l'individu *surfe* sur la réalité sociale.¹ Le dernier homme veut vivre sans valeurs, ni sens, ni attache fixe ; dans un univers de communication instantanée sans aspérité, où toute incommodité peut être *zappée* ou *déconnectée* à tout instant. Il ne fait que glisser sur sa vie.

Selon la même logique, la relation à l'autre succombe elle aussi au processus de désaffection. Désertion macrosociale et désertion microrelationnelle se combinent pour former en guise de résultante la ville, cette « vache multicolore » décrite par Nietzsche comme un vice de pierre du nihilisme. « *Weltlosigkeit* » (absence de monde), « *weltverlust* » (perte de monde) et « *weltarmut* » (pauvreté en monde) y sévissent au sein d'un repli dans une existence virtuelle.

Le devenir réactif post-moderne produit ainsi une isolation individualiste ; elle est désirée par le dernier homme mais s'avère intolérable sitôt qu'elle s'accomplit : d'où le recours à des procédés de communication désengagée (par le *web*) ou de communion non solidaire et anonyme (par les *fêtes* de masse). En fait, son narcissisme est le fruit de l'épuisement infantile des forces et des volontés en lui.

Narcisse est donc la figure dominante de l'individualisme réactif, qui ne prend soin que de lui-même. Ce narcissisme bouddhique est la manifestation miniaturisée, mais universelle, du passage à l'individualisme hédoniste : en lui culminent la dissémination du social et la prépondérance absolue de la sphère privée. On peut même parler de *narcissisme collectif*, dans la mesure où Narcisse n'est évidemment pas absolument asocial et égotique ; il est plutôt avide d'une utilisation de l'autre au sein de « *branchements et de connexions sur des collectifs aux intérêts miniaturisés et hyperspécialisés* », comme le dit Lipovetsky. Subjugué par lui-même, il perçoit toutefois le danger d'un sur-isolement suicidaire ; il faut donc masquer le sentiment nihiliste du vide et de l'isolement, au sein de collectifs non contraignants d'intérêts et de plaisirs réticents à la transcendance par des valeurs ou par un sens chargés de tension politique. Narcisse *se branche* sur la relation à l'autre, sitôt connecté, sitôt déconnecté : il n'a été présent que le temps de sa propre satisfaction.

L'essentiel de ce narcissisme post-moderne est cependant situé ailleurs, dans la fascination du dernier homme pour lui-même : vivre sans idéal, sans fin transcendante, uniquement pour soi, est désormais possible, puisque la fixation ascétique a été supplantée par la réduction des fins existentielles à la satisfaction de l'ego. Ainsi l'effondrement de la sphère d'idéalité et la désaffection des grands systèmes de sens et de valeurs est-elle concomitante d'un hyper-investissement du Moi, dernier refuge de sens et de valeur dans un monde où la négation se redouble. Les soins du corps, les soins du psychisme sont à leur apogée : tout doit être *aux petits soins* pour la personnalité réactive.

¹ Gilles Lipovetsky : *L'ère du vide* ; Gallimard Folio 1983 p. 20

Dans ces conditions, le sentiment du vide nécessite le recours à des procédés soporifiques pour masquer le désarroi infantile du dernier homme. Plus de volonté, plus de force, plus d'affirmation *enfantile* : ne reste que l'anesthésie ; « ça et là de poison à une petite dose, ce qui fait agréablement rêver », raille Zarathoustra. ¹ Cet aspect sédatif de la réactivité finale se manifeste de plusieurs façons : tout d'abord par l'usage de procédés qui stérilisent le Réel et permettent à l'individu de s'en évader en permanence ; ensuite par une conception anti-héroïque du plaisir de vivre. L'endormissement des instincts esthétiques *enfantiles* implique une forme de sommeil permanent ; Zarathoustra se moque d'ailleurs du « sage » qui prétend savoir discourir de la vertu et du sommeil, car il n'est qu'un grand maître anesthésiste : « Honorez le sommeil et devant lui soyez pudiques ! » enseigne le sage, pour qui le sommeil, opium de l'âme, rend docile et vertueux. Zarathoustra n'y voit que bouffonnerie infantile : la prétendue vertu du sage n'est qu'un endormissement de la vie, alors que la volonté *enfantile* aspirerait à danser au rythme de l'affirmation. « Sa sagesse veut dire : veiller pour bien dormir. [...] C'est bon sommeil que l'on cherchait pour soi, et, à cet effet, ces vertus opiacées ! Pour tous ces sages, sagesse était le sommeil sans rêves. » ²

Par cette anesthésie de l'humain, forces et volontés perdent leur caractère subversif : l'apathie post-moderne est cette indifférence inavouée qui traverse les sociétés occidentales. « La jouissance se vide de son contenu subversif. [...] Dieu est mort, les grandes finalités s'éteignent, mais tout le monde s'en fout » commente Lipovetsky. ³ La montée de l'apathie de masse culmine dans cette indifférence métaphysique qui réalise le projet anesthésique de la double négation. En effet, l'effondrement des grands supports métaphysiques et des grands récits historiques, en tant que dépréciation morbide de toutes les valeurs supérieures, aurait pu entraîner les consciences vers un désespoir asymptotique et une angoisse incommensurable. Le théâtre de l'absurde, notamment les personnages morts-vivants de Beckett, envisage cette éventualité.

Or, au lieu de cela, le nihilisme réalise le tour de force de stériliser l'angoisse elle-même et d'abolir la fixation ascétique. L'indifférence croît... Et le nihiliste post-moderne n'est pas le désespéré pessimiste que Nietzsche lui-même fut souvent, mais l'individu décontracté et anesthésié, vaguement cynique et condescendant à l'égard des grands récits voulant donner un sens à l'existence. Ni Godot, ni le Grand Soir ne sont attendus : l'indifférence de sens triomphe.

Nous semblons donc bien être dans la lignée des prédictions de Nietzsche sur les effets de la double négation ; plus encore que par la place du marché, c'est par le désert qu'il symbolise cet endroit qui est tout à la fois le monde vide du dernier homme et le domaine où Zarathoustra le lion peut conquérir de nouvelles valeurs : « le désert croît ; malheur à qui recèle des déserts ! » ⁴

Autre effet de l'épuisement réactif : la nécrose de la modernité, provoquée par la perte du pouvoir créateur de la volonté. Comme le nihilisme ne façonne plus de nouvelles valeurs durables ou des idéaux transcendants, la modernité se met à la fois à piétiner et à s'emballer. A *piétiner*, car le nouveau se heurte au phénomène du déjà-vu, du blasé, de la répétition régulière de produits innovants fabriqués selon des stratégies mercantiles ; à *s'emballer* car, en l'absence de toute racine solide et de toute aspiration à la transcendance, le nouveau est réduit à une vaine et incessante course après lui-même, dans un jeu pour

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra*, Prologue, in *Œuvres Complètes* tome VI p. 28

² Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra*, Prologue, in *Œuvres Complètes*, tome VI p. 39 à 41

³ Gilles Lipovetsky : *L'ère du vide* ; Gallimard Folio 1983 p. 52

⁴ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra*, *Parmi les filles du désert*, in *Œuvres Complètes*, tome VI p. 327

lequel, sitôt créée, la nouveauté portée par la crête de la mode et du médiatique s'effondre et dépérit.

« La société post-moderne est celle où le sentiment de ressassement et de piétinement domine [...] où l'innovation est banalisée. [...] Épuisement de l'élan moderniste vers l'avenir, désenchantement et monotonie du nouveau, essoufflement d'une société ayant réussi à neutraliser dans l'apathie ce qui la fonde : le changement. » commente Lipovetsky, comme pour faire écho à Nietzsche.¹ « Ici rien ne croît plus, rien ne pousse plus » constate ce dernier à propos de l'Europe nihiliste. Pourtant, le concept de *modernité*, valorisé entre autres par les Lumières, avait animé les discours sur les vertus du changement, au point de constituer un véritable culte du Progrès. Mais ce dynamisme porte en lui sa propre contradiction : en tant que négation de la tradition et idolâtrie de la nouveauté, il contraint à une fuite en avant incessante, à une innovation perpétuelle. En l'absence de but transcendant ou d'aspiration à l'universalité, le processus de l'innovation semble ainsi tourner à vide, dans le seul respect de sa logique d'autodestruction. La modernité devient une forme d'*autodestruction créatrice*, de redondance, de radotage faussement innovant, jouant un rôle de leurre dans une société spectaculaire accordant au virtuel un statut privilégié.

Forme vide de sens, le processus de nouveauté est le *négatif* – au sens photographique – de la création *enfantile*, tout comme la double négation infantilisante est le *négatif* de la double affirmation. Le créateur nihiliste est ainsi un pâle sosie de l'enfant. Tous deux paraissent être « une roue qui d'elle-même tourne », selon la formule de Zarathoustra, mais la roue de la modernité réactive tourne à vide, tourne *au vide*. Et jamais l'humain n'a été aussi puéril, selon le constat final de Nietzsche.

¹ Gilles Lipovetsky : *L'ère du vide*, Gallimard Folio 1983 p. 15

5) L'humanité infantile

Face au péril nihiliste tel qu'il a pu être décrit plus haut, Nietzsche avance un contre-idéal dans lequel la figure de l'enfant joue un rôle de symbole majeur : cet idéal anti-nihiliste est la *surhumanité*. Nous allons pour finir en présenter rapidement les traits principaux, en rappelant des caractéristiques déjà exposées en opposition au processus nihiliste ou en décrivant des traits nouveaux. Quelle est donc l'humanité *infantile* représentée par l'enfant dont parle Zarathoustra ?

- L'enfant représente une humanité *naturelle*, au double sens de *spontanée* et d'*authentique*. Spontanée car légère et non freinée par le venin de la *moraline* ; authentique car au plus près du jeu actif des forces et des volontés, qui semble pour Nietzsche *naturel* dans un organisme non perverti par le nihilisme. Déçu par l'éducation de l'humanité, l'Aufklärer est ainsi attiré par une fiction : la nature, pensée comme barbare, innocente, amoral, créatrice, inconsciente. C'est presque l'aspect animal de l'enfant qui est alors valorisé. Du coup, l'enfant figure quelques traits de « l'homme suprême, à concevoir sur le modèle de la nature : abondance prodigieuse, prodigieusement raisonnable dans le détail, et dans son ensemble prodigue jusqu'au gaspillage, *indifférent* à cet égard. »¹

- L'enfant figure donc la *créativité* essentielle de la vie, un jeu de hasards et de nécessités sans finalité propre, une inventivité dessinant l'ascension vers des formes supérieures. Ainsi, tout est enfantement car la vie est ce qui se surmonte soi-même à l'infini. La vie est dépassement, enfantement. Elle est toujours infantine, dans une éternelle vivacité sans repos ni affaiblissement, du moins tant que le virus nihiliste ne la touche pas. L'esprit d'enfance est donc ce qui croît sans cesse au sein de l'individu, une présence qui se fortifie, non un état initial qui tend à disparaître ; mûrir, pour Nietzsche, c'est être de mieux en mieux « enfant ».

- L'enfant est l'*affirmateur* suprême, celui dont l'activité spontanément supramorale dit éternellement *oui* à lui-même et à la vie. Il incarne de ce fait la volonté dans son aspect le plus authentique, dans son exubérance contagieuse, sans les entraves ordinaires qui la mutilent et la sclérosent. L'enfant illustre « une joie et une force de la détermination de soi [...] une *liberté* du vouloir, à la faveur desquels un esprit congédierait toute croyance, exercé qu'il serait à se tenir en équilibre sur des possibilités légères comme sur des cordes, et même à danser de surcroît au bord des abîmes ». ² Nietzsche lui-même, dans son délirant *Ecce Homo*, s'attribue ce pouvoir affirmateur *infantile* : « J'obéis à ma nature dionysienne qui ne sépare pas le « faire » négateur du « dire » affirmatif. »³

- L'enfant figure aussi la *force*, l'énergie affirmative, au contraire de l'infantilisme, qui est toujours peu ou prou maladif. Cette force s'exerce directement dans l'immanence de la réalité, alors que le recours à un idéal est vu par Nietzsche comme un symptôme de faiblesse. A la différence de l'enfant freudien, qui joue au *fort-da* pour exprimer ses manques, ses inquiétudes, ses faiblesses, l'enfant nietzschéen exprime plutôt sa force vitale dans ses activités de jeu avec le Réel. Du coup, la quête de l'*infantilité* n'est qu'un retour de l'individu vers sa propre vitalité : « vivre - cela veut dire : rejeter sans cesse loin de

¹ Nietzsche : *Fragments Posthumes* ; in *Œuvres Complètes* tome X p. 63

² Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; § 347 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 246

³ Nietzsche : *Ecce Homo* ; *Pourquoi je suis un destin* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 334

soi quelque chose qui tend à mourir ; vivre - cela veut dire : être cruel et inexorable pour tout ce qui en nous n'est que faible et vieilli... »¹ L'enfant est donc le bien-portant, le sain, le valide, le tonique.

Il illustre ainsi la *grande santé* nietzschéenne, celle qui se fortifie dans les épreuves et toujours oublie ses souffrances dans la joie d'exister : « Mes amis, nous l'avons eu dur, quand nous étions jeunes : nous avons souffert de la jeunesse même, comme d'une maladie grave. Cela tient à l'époque dans laquelle nous avons été jetés, l'époque d'un grand déclin, d'une décomposition allant toujours s'aggravant, et qui par toutes ses faiblesses, et même le meilleur de sa force, s'oppose à l'esprit de la jeunesse. »² Cet esprit de la jeunesse, n'est-ce pas l'enfance dans toute sa santé ?

- Ainsi, l'enfant peut symboliser la *coïncidence à soi*, l'absence de scission de la personnalité. Cette adéquation à ce qu'il est est aussi et surtout une acceptation de la nécessité ontologique de *devenir soi-même*, de *s'enfanter*, de *s'auto-crée*r, de *se fuir en se cherchant*, de *s'oublier en soi*. Dans son *amor fati*, aimer la fatalité, c'est croire en la santé du développement naturel, du développement d'une nature. Ici, on voit pratiquement le projet nietzschéen d'une éducation négative, car toute éducation est vue comme une dénaturation, une entrave, une décadence, un produit du nihilisme, une maladie sociale. Elle réussit par *hasard*, parfois, là où la nécessité ferait si bien l'affaire ! Finalement nous y dépensons et gaspillons nos forces à dire non à ce qui nous est pourtant si naturel. Et c'est cela le nihilisme : dépenser dans un but purement négatif. Nietzsche définit donc l'éducation avec cette formule : « Tes éducateurs ne peuvent être autre chose que tes libérateurs. Et c'est là le secret de toute formation. [...] Elle est, elle, libération... »³ On n'a d'ailleurs pas à s'efforcer de devenir soi-même ; si nous choisissons, c'est presque toujours la mauvaise voie. Il faut laisser aller sa nécessité, son instinct secret. « Je n'ai jamais eu à choisir, à m'efforcer » dit Nietzsche. Ce qui ne va pas sans douleur - les nécessaires douleurs de l'enfance : car la sculpture de soi tente éternellement une synthèse d'apollinisme (la formation stabilisante) et de dionysisme (le tourbillon déstabilisant). L'enfant est bien cet être qui, pour continuer à être lui-même, doit changer, c'est-à-dire doit ne pas être lui-même.

- De ce fait l'enfant est la figure d'un être *intégral*, pour reprendre une terminologie libertaire ; rien n'est à rejeter dans la nature humaine, ni à censurer, à refouler, à castrer. Tout est « bon » dans l'enfant, y compris la méchanceté. Car tout dépend de la *forme* du développement : est-il actif ou réactif ? Puisqu'il est animé d'un tempo actif, l'enfant accepte tout en lui, même ce que la morale réactive condamne sous le prétexte d'une axiologie castratrice. Chez l'enfant, l'obéissance à soi-même est la formule nietzschéenne de la liberté.

- Par cette fidélité à soi, l'enfant est *in-fini*, jamais clos sur lui-même, toujours en mouvement. Sa *vibration d'être* le rend à la fois fort (sain, actif, ascendant) et faible (sans défenses qui l'enfermeraient sous prétexte de le protéger). Il est vrai qu'il est un convalescent, un rescapé du nihilisme, un être que la maladie a affermi : « On revient de pareils abîmes [...] né à nouveau, avec une peau neuve, plus chatouilleux, plus méchant, avec un goût plus affiné de la joie, avec un palais plus délicat pour toutes bonnes choses, avec des sens plus joyeux, avec une seconde et plus dangereuse innocence dans la joie, à la fois plus naïf et cent fois plus raffiné qu'on ne l'était

¹ Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; § 26 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 76

² Nietzsche : *Fragmentes Posthumes* ; in *Œuvres Complètes* tome X p. 22

³ Nietzsche : *Schopenhauer éducateur* ; in *Œuvres Complètes* tome II bis p. 20

jamais auparavant. »¹ Cette seconde innocence est bien celle de l'*enfance* que Nietzsche illustre à l'aide de la figure de l'enfant, dont la guérison montre que la vitalité l'a emporté sur la réactivité : il est désormais prêt pour le *Gai Savoir*.

L'enfant est aussi *artiste*, agent esthétique sachant plonger au plus profond du monde pour y pratiquer une métaphysique spontanée. Plus précisément, l'enfant est *danseur* et *musicien* ; autrement dit : léger et intuitif. « Sans la musique, la vie serait une erreur » clame Nietzsche.² Ainsi l'enfant, apte à s'abandonner sans réticence à l'ivresse dionysiaque, touche au plus profond du monde et des émotions, dans une communion retrouvée avec la *physis*. Henri Michaux, selon une représentation de l'enfant assez proche de celle de Nietzsche – sans les arrière-plans philosophiques – essaye d'exprimer cet instinct artiste de l'enfant : « L'enfant à qui on fait tenir dans sa main un morceau de craie, va sur la feuille de papier tracer désordonnément des lignes encerclantes, les unes presque sur les autres. Plein d'allant, il en fait, il en refait, ne s'arrête plus. [...] Les cercles imparfaits de l'enfant n'intéressent pas l'adulte. Il les appelle gribouillis, n'y voit pas le principal, l'élan, le geste, le parcours, la découverte, la reproduction exaltante de l'événement circulaire, où une main encore faible, inexpérimentée, s'affermît. »³ Bien sûr, là où Michaux parle de l'enfant réel, Nietzsche évoque plutôt sa vision d'une surhumanité *enfantile* ; la comparaison est donc fragile. Mais on retrouve chez l'enfant gribouilleur de Michaux cette exubérance esthétique et cet enchantement créateur en lesquels Nietzsche voit le signe d'une volonté active et d'une vie ascendante. D'ailleurs, en observant les activités plastiques des tout-petits, Michaux conclut que « c'est l'enfant et non l'homme fait, qui est ici fidèle à la réalité ». ⁴ Cette *fidélité à la réalité*, on sait que c'est un thème récurrent chez Nietzsche, qui fait de l'enfant un être respectant cette « loi » de la vie. Quant à son caractère artiste, Nietzsche le présente ainsi, dans une « consolation pour débutants » rappelant que l'*enfance* est à venir, qu'elle n'est pas un défaut lié aux commencements :

« Voyez au milieu des cochons qui grognent,
L'enfant impuissant, les orteils recroquevillés !
Pleurer, c'est tout ce qu'il peut -
Saura-t-il jamais se tenir debout et marcher ?
Soyez sans crainte, bientôt, je pense,
Vous verrez l'enfant danser !
Une fois debout sur ses deux jambes,
Il se tiendra aussi bien sur la tête ! »⁵

Artiste, c'est-à-dire *fol* aux yeux des adultes réactifs, la personnalité *enfantile* répond dans ce mouvement au vœu de Nietzsche : « nous avons besoin de tout art pétulant, flottant, dansant, moqueur, puéril et serein, pour ne rien perdre de cette *liberté par-delà les choses...* »⁶

Habité par cette figure de l'*enfant-artiste*, Nietzsche en vient même à concevoir une grande admiration pour la Renaissance, pensée comme une période de retour aux instincts esthétiques tragiques ; cet engouement, s'il semble bien exagéré, n'en est pas moins révélateur : si toute vie est enfantement, comment Nietzsche n'aurait-il pas été séduit par le

¹ Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; préface à la deuxième édition ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 26

² Nietzsche : *Le Crépuscule des Idoles* ; in *Œuvres Complètes* tome VIII p. 66

³ Henri Michaux : *Les commencements* ; Fata Morgana 1983 p. 7-11

⁴ Henri Michaux : *Les commencements* ; Fata Morgana 1983 p. 35

⁵ Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; aphorisme 28 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 37

⁶ Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; aphorisme 107 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 132

mot même de *Re-naissance* ? Dans *Le Gai Savoir*, il insiste clairement sur cette dimension juvénile et éternellement naissante/renaissante du créateur : « Le fait est que nous sommes nous-mêmes en croissance, en perpétuel changement nous rejetons de vieilles écorces, nous faisons peau neuve à chaque printemps, nous ne cessons de devenir de plus en plus jeunes, futurs, élevés, forts... »¹ Passage représentant clairement cette intuition nietzschéenne de *l'enfantilité* de l'être actif. « Nous ne cessons de devenir de plus en plus jeunes » : n'est-ce pas là l'essence du vitalisme de Nietzsche ?

On sait d'autre part le goût de Nietzsche pour l'Italie, berceau de la Renaissance : il y vécut l'essentiel de ses années de solitude créatrice. Sur ses traces, Michel Onfray relève que l'Aufklärer, finalement, n'admire que ses semblables, les bâtisseurs, les fondateurs, les créateurs, les sculpteurs d'eux-mêmes et du monde – êtres qu'il croit apercevoir dans la Renaissance italienne. C'est sur la Piazza San Zanipollo à Venise que l'auteur de *La sculpture de soi* pense avoir trouvé l'œuvre qui symbolise le mieux ce que Nietzsche admire dans cette époque : la statue du Condottiere Bartolomeo Colleoni, emblème de la Renaissance car il pratique « une morale de la hauteur et de l'affirmation, une innocence, une audace et une vitalité qui débordent. » En vertu de ces principes, « aux vertus qui rétrécissent, il préfère l'élégance et la prévenance, le style et l'énergie, la grandeur et le tragique, la prodigalité et la magnificence, le sublime et l'élection, la virtuosité et l'hédonisme... »²

- L'enfant a en tous cas partie liée avec une forme d'inconscience et d'oubli ; il est l'oublieux, le non-réfléchi, l'instinctif, l'intuitif. Ce rejet des médiations de la conscience et de la raison permet à Nietzsche de présenter l'enfant comme producteur de mouvements et d'actes naturellement orientés par son être intime. « La conscience est la dernière et la plus tardive évolution de la vie organique, et par conséquent ce qu'il y a de moins accompli et de plus fragile en elle. [...] N'était le lien conservateur, infiniment plus fort, des instincts, [...] l'humanité devrait périr [...] de sa vie consciente même. [...] *S'assimiler le savoir*, se le rendre instinctif, voilà qui constitue une tâche absolument nouvelle. »³ *L'enfantilité* réalise donc ce prodige d'un *Gai Savoir* rendu comme instinctif en la personne enfantine.

Bref, grâce à la figure de l'enfant, Nietzsche donne vie à son intuition du fonctionnement actif des forces et des volontés. En tant que négatif de l'être infantile, l'enfant figure une forme de maturité toujours neuve : *l'enfantilité*, qualité fondamentale de la surhumanité. L'enfant de Nietzsche n'est donc pas forcément un enfant concret ; il signifie plutôt une forme d'humanité présente chez certains adultes. *Il existe une autre façon de vivre*, semble nous dire Nietzsche par son personnage enfantin ; une autre forme d'humanité ; une joie surabondante d'exister ; une énergie sacrée transformant tout ce qu'elle fait en création ; une capacité de donner, de se donner dans ses propres actes sans retenue ; il existe autre chose que la mesquinerie, l'envie, la maladie du pouvoir, la jalousie, la cruauté et la violence. « Le contraire de la violence, c'est la force » clame l'Aufklärer !

L'enfant est aussi la métaphore cosmique d'un monde innocent et amoral, dynamique et voué à la nécessité du hasard : « Seul en ce monde, le jeu de l'artiste et de l'enfant connaît un devenir et une mort, bâtit et détruit, sans aucune imputation morale, au sein d'une innocence éternellement intacte. Ainsi, comme l'enfant et l'artiste, joue le

¹ Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; aphorisme 371 ; in *Œuvres Complètes* tome V p 280

² Michel Onfray : *La sculpture de soi* ; Grasset 1993 p 26

³ Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; aphorisme 11 ; in *Œuvres Complètes* tome V p 60-61

feu éternellement vivant, ainsi construit-il et détruit-il, en toute innocence... et ce jeu, c'est l'Aïôn jouant avec lui-même. »¹

Cette humanité *enfantile* demeure toutefois imprécise dans le discours nietzschéen : le recours à la métaphore n'éclaire pas toujours suffisamment le sens de la représentation proposée – ce qui d'ailleurs correspond assez bien à l'évanescence du personnage enfantin. Nous aurons donc du mal à dresser un portrait plus précis de l'enfant nietzschéen, sauf à extrapoler de façon exagérée les formules de Nietzsche. Il semble en fait que celui-ci ait en tête une forme d'humanité, dont il rend diffusément compte avec divers personnages – Zarathoustra, Dionysos, l'enfant – et qu'il ne se préoccupe pas de l'enfant en tant que tel. De plus, la figure enfantine, essentiellement dans *Ainsi parlait Zarathoustra*, occupe une place, remplit une fonction dans le dispositif nietzschéen : elle a pour vocation de jouer un rôle au sein d'une philosophie par images et métaphores, non de décrire une forme d'enfance réelle. C'est la présence de l'*enfantilité* au cœur de l'humain qui est visée, non l'enfance en chair et en os.

On peut par conséquent se poser la question de l'effectivité de la représentation nietzschéenne : l'enfant n'est-il qu'une idée nietzschéenne apparaissant pour boucler un système ou correspond-il à des manifestations concrètes en chacun d'entre nous ?

On peut *commencer* à répondre à cette interrogation en esquissant cette *logique des multiplicités* que réclame Deleuze à propos du travail philosophique : « Je conçois la philosophie comme une logique des multiplicités ». ² Puisque quatre types de forces coexistent en l'humain, elles doivent donner quatre possibilités au sein de chaque individu, soit une multiplicité de possibilités de par les combinaisons envisageables. Ainsi, nous allons voir à travers un exemple ce qu'est l'humanité *enfantile* dans ses manifestations au sein des comportements *pluriels* – c'est-à-dire complexes, voire contradictoires – de l'être humain.

Cet exemple concerne les rapports de l'amour et de l'égoïsme. Comment l'enfant de Nietzsche aime-t-il ? Quelle part fait-il à l'égoïsme inéradicable de l'individu humain ?

Une compréhension simpliste de l'analyse nietzschéenne consisterait à dire que le surhomme est un être d'amour, alors que le dernier homme ne connaît que l'égoïsme et le ressentiment. En fait la logique des multiplicités permet d'unir ces prétendus contraires, tout en les complexifiant. Ainsi entre l'amour prodigue du surhomme *enfantile* et la haine rentrée de l'avorton sublime, il n'y a pas une opposition tranchée, mais des transitions à saisir.

La surhumanité *enfantile* est placée sous le signe de l'affirmation première ; ce qui donne deux composantes majeures de sa conduite :

- La double affirmation apparaît comme amour de soi et orgueil, glorification de soi-même, affirmation de toutes ses propres forces, mépris ou indifférence envers l'autre.
- L'affirmation lestée tempère cet égoïsme en existant sous la forme de la « vertu qui prodigue », de l'entraide, du respect de l'autre, de la solidarité. Ce sont les effets du « surcroît de puissance » de la volonté affirmative.

Par contre le dernier homme, qui est foncièrement régi par la négation, présente deux composantes principales :

- L'affirmation impure produit un amour de soi mutilé, qui n'affirme pas toutes ses propres forces, qui est en fait conditionné par une norme ou un idéal relié au « monde vrai ». La charité et le mutualisme sont alors calculés ; ils n'ont pas

¹ Nietzsche : *La philosophie à l'époque tragique des Grecs*, in *Œuvres Complètes* tome II bis p. 236

² *Magazine littéraire* de septembre 1988 consacré à Nietzsche ; p. 22

cette folle prodigalité et cette générosité dans le don qui caractérisent la vertu affirmative.

- La double négation secrète un amour de soi jusqu'à l'enfermement dans sa propre capsule narcissique, dans l'égoïsme institutionnalisé de l'ère du vide.

Soit quatre composantes de la personnalité de chacun, intimement connectées les unes aux autres. Classement que Nietzsche commente ainsi : « O mon âme, je t'ai donné le droit de dire Non comme dit la tempête, et de dire Oui comme dit le ciel ouvert... O mon âme, je t'ai enseigné le mépris qui comme un ver rongeur ne vient, le grand mépris qui aime, et aime davantage là où davantage il méprise. »¹

Ce *grand mépris qui aime*, comprenons-le comme la conjugaison naturelle des effets de la négation *agie* du schème Oui-Non, associés à ceux de la double affirmation. Il représente le fonctionnement naturel, pré-historique, *enfantile*, de la personnalité humaine : l'amour de soi qui s'affirme et déborde en rencontre de l'autre. Sans ce précieux amour de soi, aucune rencontre véritable de l'autre n'est possible ; seules existent en son absence des relations hypocrites de besoin. L'amour est alors une dévoration de l'autre, au moins une façon de profiter de l'autre. Qui pourra nier que l'être faible est dépendant de l'autre pour ses relations affectives, si bien que son amour est vicié par son absence d'amour de soi ? Par contre le surhumain *enfantile*, parce qu'il glorifie sa propre personne, peut aimer l'autre sans intérêt ni dépendance jalouse.

Le mépris qui vient « comme un ver rongeur » est donc la forme nihiliste de l'amour : un non premier à tout ce qui est extérieur, une auto-mutilation, un enfermement de soi-même en soi-même. Il correspond à la forme infantile de l'amour. D'ailleurs l'amour chez Zarathoustra n'est jamais infantile, car il est une force qui donne. Manquer d'amour, c'est manquer de la force d'aimer, non de ce que les autres apportent. « Celui-là est un envieux - il ne faut pas lui souhaiter d'enfants : il leur envierait ce qu'il ne peut plus être lui-même : un enfant. » lit-on dans *Le Gai Savoir*.²

Comprenons bien les deux conclusions de ce classement :

- a) En tout humain sont réunies les deux possibilités (la forme active *enfantile* et la forme réactive infantile) : nous pouvons *tendre* à la fois vers le surhumain et vers le dernier homme ; et même si l'histoire-nihilisme a jusqu'à présent privilégié la pire des solutions, celle-ci n'est pas une fatalité. Mieux : l'individu humain peut alterner les deux versions de l'humanité ; tour à tour réactif et actif, il ne coïncide jamais définitivement avec lui-même et peut sans cesse, soit chuter dans les comportements infantiles, soit en un sursaut de vitalité revenir vers des vertus *enfantiles*. Rien n'est jamais acquis ; rien n'est jamais perdu.

- b) Chacune des deux possibilités est elle-même divisée en deux faces : il n'y a pas d'amour sans mépris, il n'y a pas de mépris sans amour. L'essentiel est bien dans le jeu des forces et des volontés : dans le meilleur des cas c'est l'amour qui *agit* le mépris ; dans le pire des cas, c'est le mépris qui dirige l'amour. Mais les formes pures n'existent pas. « L'Amour » à majuscule est une fiction, le « saint » est un imposteur : *le surhomme enfantile est un composé d'amour et d'égoïsme*.

Cela permet de resituer les formules les plus provocantes au sein du discours de Nietzsche, et de comprendre l'unité organique entre l'affirmation et la négation : « Pour ce que l'homme a de meilleur est nécessaire ce qu'il a de plus méchant » précise-t-il.³ De plus, nous voyons que son utilisation d'une représentation de l'enfance – dans sa version *enfantile* pour adultes – n'est pas forcément qu'une simple pièce dans un dispositif

¹ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *De la grande nostalgie* ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 243

² Nietzsche : *Le Gai Savoir* ; § 207 ; in *Œuvres Complètes* tome V p. 174

³ Nietzsche : *Ainsi parlait Zarathoustra* ; *Le convalescent* ; in *Œuvres Complètes* tome VI p. 240

philosophique ignorant en fait la question concrète de l'enfance ; par le jeu de l'*enfantilité* active et de l'infantilité réactive, Nietzsche esquisse une « grille » de compréhension de l'humanité dans ses comportements concrets, via une psychologie s'intéressant à la *forme* cachée de l'activité plus qu'à son contenu le plus apparent. La présence constante d'une sorte d'*enfant* au sein de chaque individu est ainsi le critérium nietzschéen pour apprécier la nature et la forme du jeu des forces et des volontés dans l'individu.

L'enfant de Nietzsche est donc une image tentant de rendre compte de certains éléments de la surhumanité, la concrétion d'une des intuitions les plus énigmatiques de Nietzsche – seul le mythe de *l'Éternel Retour* est plus obscur encore. Mais le personnage de l'enfant, qui n'est en fait clairement présenté que dans *Ainsi parla Zarathoustra*, n'est pas un sosie parfait du surhumain, dont il ne symbolise que quelques caractéristiques. Il correspond plutôt, de façon très étrange, à une quête propre à la personne de Nietzsche. Zweig fait ainsi remarquer que la vie même de Nietzsche suit une itinéraire spirituel qui est l'exact contraire du cursus « normal » : « la ligne de la vie de Nietzsche représente un mouvement *rétrograde*. »¹ Dans sa marche progressive vers lui-même, Nietzsche semble en effet commencer par être vieux avant l'âge, avant de progresser vers une forme plus enfantine sur ses dernières années. Il est en effet prématurément vieilli : à vingt-quatre ans, alors que ses camarades se livrent encore aux gamineries de la jeunesse étudiante, lui est déjà vieux, professeur à Bâle, fréquentant des hommes de cinquante ans (Wagner, Burckhardt), tourné vers le passé des textes grecs, vieux garçon avant l'heure. Mais à trente ans, à l'âge où d'autres se rangent et entrent dans la vie bourgeoise, le voilà qui rompt avec ses liens sociaux : rajeuni par son émancipation, il commence une carrière de philosophe errant, renonce au professorat et rejette le wagnérisme officiel ; devenu un *esprit libre*, il semble vivre après coup les impertinences et la liberté critique de la jeunesse.

Par la suite, comme le dit Zweig, « au lieu que les années de développement, comme chez l'artiste normal, stabilisent la vie, en l'enracinant davantage [...] elles ne font que le libérer passionnément de tous les liens et de tous les rapports. Le rythme de ce rajeunissement est monstrueux et sans analogue. A quarante ans [...] ses pensées, son être ont plus de globules rouges, de fraîcheur de couleur, de témérité, de passion et de musique qu'à dix-sept ans, et le solitaire de Sils-Maria va à travers son œuvre d'un pas plus léger, plus ailé et plus dansant que l'ancien professeur de vingt-quatre ans prématurément vieilli. »² L'accélération de ses mutations provoque un mouvement de personnalisation-dépersonnalisation, une *fuite de soi* se muant simultanément en *quête de soi* : l'état d'enfance – au sens de possession de l'*enfantilité* – est le terme de cette démarche initiatique. On ne saurait bien sûr dire précisément la nature de cet état final du psychisme de Nietzsche ; la folie y domine sans doute, mais quelle y est la part de l'esprit d'enfance ? Halévy rapporte cette ultime anecdote des derniers jours : « Au cours d'une promenade, [...] Nietzsche aperçut une petite fille dont les grands yeux, sans doute étonnés par son allure insolite, fixaient les siens. S'arrêtant près d'elle, posant la main sur sa tête et relevant les cheveux abaissés sur le front : "N'est-ce pas là l'image de l'innocence ? " dit-il. [...] Nietzsche avait rencontré dans les yeux d'une enfant ce regard plein d'amour et de bonne volonté qu'il avait souhaité pour achever son œuvre. »³ Cette rencontre entre le regard de Nietzsche à son crépuscule et celui de l'enfant dans ses commencements a-t-il un sens dans l'itinéraire spirituel de l'*Aufklärer* ? A chacun de juger...

¹ Stefan Zweig : *Nietzsche* ; § 6 *Marche progressive vers soi-même* , Stock 1996 p. 81

² Stefan Zweig : *Nietzsche* ; § 6 *Marche progressive vers soi-même* , Stock 1996 p. 83-84

³ Daniel Halévy : *Nietzsche* ; *Nox ruit* , Livre de Poche 1977 p. 581

Conclusion : Education et représentations

*« Les enfants ce n'est pas sorcier, ça
pousse à travers nos erreurs. »¹*

*« Quand on le laisse seul
Le monde mental
Ment
Monumentalement. »²*

¹ Christian Bobin : *La plus que vive* ; Gallimard 1996, p. 20

² Jacques Prévert : *Paroles*, Il ne faut pas...

Conclusion

Le travail analytique qui vient d'être exposé a proposé une classification à cinq entrées des représentations occidentales de l'enfant. Bien que le relevé des occurrences soit inévitablement incomplet, il semble qu'il repose sur un corpus suffisamment cohérent et ouvert pour que l'on puisse admettre que la *représentation* fournie par notre taxinomie fonctionne comme un classement acceptable. Toute nouvelle apparition de l'enfant dans des textes ou dans des représentations plastiques doit pouvoir être insérée dans l'organisation proposée. Il resterait à tenter une extension de notre classification à un corpus extérieur à l'Occident : des éléments singuliers y apparaîtraient probablement, même si nous avons la faiblesse de croire que les cinq catégories décelées pourraient être exportées, moyennant d'inévitables ajustements.

La catégorie la plus délicate à accepter est sans doute celle dans laquelle nous rangeons le discours solitaire nietzschéen et sa figure de *l'enfance-présence*. Mais, si on laisse de côté l'irritation que le lecteur peut ressentir lors de la description par Nietzsche du nihilisme occidental – avec ses outrances et son extrême symbolisation de l'histoire – il apparaît que son originale représentation de l'enfance occupe une place de choix dans un dispositif conceptuel au maillage assez serré : la représentation nietzschéenne de l'humanité passe bien par une image de l'enfance, sur fond d'effondrement ou de remise en cause radicale des universaux liés à la modernité.

Pour le reste, des conceptions très communes, diversement déclinées mais rattachées à un noyau de référence, traversent l'histoire des idées :

- *L'animalisation de l'enfance* est une de ces constantes, des animaux sauvages de Platon aux *sauvageons* des fantasmes sécuritaires sur les *gosses* des banlieues. Plus généralement, les discours dépréciatifs persistent à entretenir une méfiance adulte vis-à-vis des enfants et servent de justificatifs à des méthodes éducatives sévères et impositives.
- *L'innocence enfantine* est un autre stéréotype très répandu, peut-être même le plus utilisé, en dépit de son excès d'idéalisation. Cette représentation naïve fournit en tous cas un matériau de choix aux concepteurs de messages publicitaires et au registre affectif de la sensiblerie.
- De son côté, *l'objectivation de l'enfant* et de l'humain poursuit son travail de décomposition descriptive, débouchant parfois sur des conclusions devant lesquelles les philosophies défendant la notion de *sujet* restent perplexes : « Ce qui vaut pour la santé ou l'alimentation vaut aussi pour l'éducation scolaire : des résultats contrôlés, vérifiés et réfutables qui progressivement pourront supplanter les intuitions, traditions et doctrines dans le discours pédagogique. »¹
- A l'opposé – ou en complément – de cette visée de mainmise objectivée, la représentation de l'enfant comme un *sujet*, si elle semble correspondre aux enjeux réels de l'éducation démocratique, s'avère hypocrite et peu fidèle à la réalité de l'enfance scolarisée sur fond de compétition scolaire. Elle est sans doute affectée du même

¹ Jean-Noël Foulin : article *Quelques considérations à propos des relations entre la psychologie des apprentissages et l'enseignement* ; revue *Jonctions* ; IUFM d'Aquitaine , n°4, décembre 2000

coefficient d'inexactitude – pour ne pas dire de mensonge – que la représentation du citoyen occidental comme un être libre choisissant la politique de son pays...

Ainsi, pour avoir choisi une approche plutôt analytique, notre recherche n'en propose pas moins quelques éléments plus affirmatifs :

- La relecture de quelques philosophes, par exemple Platon et Kant, montre une contradiction entre un idéal de l'humain et une perception de l'enfance ; cet assemblage hybride induit des théories éducatives hétérogènes, alliant des objectifs voyant l'humain plus élevé qu'il n'est et des méthodes voyant l'enfant plus bas qu'il n'est. Ainsi, pour Kant, l'enfance est bien une « sauvagerie », une point de référence permettant de distinguer l'Homme par ce qu'il n'est pas ; mais cette vision achoppe sur le problème de l'éducation : « dresser » un enfant, est-ce conforme à l'essence de l'Humanité ? C'est en fait tout *le rapport de l'être au devoir-être* de l'humain qui tracasse les philosophes dès lors que leur idéal d'humanité entre en tension avec leur vision de l'humanité et de l'enfance réelles.
- Le détour par les études historiques a démontré que la thèse initiale de Philippe Ariès sur *l'oubli médiéval de l'enfance* était grandement criticable et procédait plutôt d'une illusion rétrospective. Toutefois, cette conception fonctionne comme une idée reçue – autant dire comme une représentation – très fréquemment utilisée, y compris dans des textes très récents.
- La notion de *sujet*, accolée à l'enfant, a été critiquée en vertu d'un soupçon sur la « franchise » des représentations au sein de la société spectaculaire post-moderne. En principe placé au centre du système scolaire, l'enfant-élève est surtout un point de mire au centre d'une cible construite en fonction d'enjeux pensés et/ou subis par les adultes. De même, accorder précocement à l'enfant des responsabilités d'adulte, autrement dit : voir l'enfant comme un *déjà-presque-adulte*, c'est peut-être le condamner à être vu plus tard comme un *encore-enfant*, comme un être ayant gauchi sa maturation faute de s'être confronté à des adultes lui accordant le temps d'être enfant et d'être introduit dans le monde par des éducateurs-référents. Le poids du statut de *sujet* n'est-il pas bien lourd pour l'enfance ? Le philosophe aura ainsi en tête que l'enfant se construit *contre* son éducateur : *contre* signifiant à la fois *en s'appuyant sur* et *en s'opposant*... Sans éducateur, pas d'éducation, donc pas de *sujet* au sens le plus accompli du terme.
- Plus rigoureuse et a priori plus pragmatique, la notion d'*enfant-objet* ne peut toutefois fonctionner de façon isolée ; elle ne s'avère fructueuse pour l'éducation que si elle accepte un guidage philosophique travaillant les principes, l'éthique et la fin de l'éducation ; *la connaissance de l'enfant ne suffit pas plus à construire la relation éducative que la maîtrise du savoir génétique ne suffit à décider de l'humain*. En protestant contre un discours scientifique constitué d'un ensemble hétérogène de sciences de l'éducation et d'investigations pédologiques, Philippe Meirieu défend la place de la philosophie dans la réflexion et les pratiques éducatives. Toutes les « réductions technocratiques » demeureront en effet impuissantes face aux questions majeures de l'éducation, dont il donne quelques exemples : « Comment apprendre à faire quelque chose qu'on ne sait pas faire ? Ai-je le droit de décider à la place de l'autre de ce qui est bien pour lui ? Et si je ne le décide pas, n'est-ce pas que le suppose déjà éduqué alors que je suis chargé précisément de faire son éducation ? En prenant l'autre pour ce que je voudrais qu'il soit – libre ou, au moins,

autonome – est-ce que je ne l'empêche pas de le devenir ? Et si je n'anticipe pas sa liberté, comment pourrai-je la faire advenir ? Ai-je jamais le droit de désespérer de quelqu'un ? »¹ De même, Olivier Reboul signale que la réponse à la question « *Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ?* » outrepassa les pouvoirs d'une approche techniciste de la pédagogie, ce qui ménagea une place essentielle à l'activité philosophique et aux choix politiques dans les domaines éducatif et scolaire.²

- Concernant la vie des représentations, un constant va-et-vient fait passer d'une représentation *de* l'enfance à une représentation *par* l'enfance ; l'image psychosociale de l'enfant sert ainsi, selon le cas, de modèle ou d'anti-modèle d'humanité. C'est la fonction *régulatrice* des représentations qui s'exprime dans ce jeu au sein duquel l'enfant est tout aussi bien celui qui est représenté que celui qui représente. Comme toute représentation, celle de l'enfant démontre de ce fait qu'elle se relie à toute une interprétation et à toute une évaluation du monde, que son sens est inséparable de vastes conceptions de la société et de l'humanité – même si ces conceptions demeurent fréquemment inaperçues de leurs possesseurs.

Il reste, pour faire fructifier les analyses des familles de représentations de l'enfance, à examiner leurs occurrences éducatives concrètes, c'est-à-dire les liens qu'elles entretiennent avec les théories et les actes d'éducation. Ce lien n'est pas mécanique, comme nous avons pu le suggérer plus haut : si une représentation est bien ce qui nous fait agir, elle est aussi parfois porteuse d'une autre fonction, celle d'assurer un « double discours » grâce auquel le sujet (se) camoufle par ses dires la réalité de ses actes. Nous avons par exemple suspecté Rousseau de posséder une double représentation de l'enfance, à savoir : une représentation intime et une représentation mondaine. La première le pousse à se méfier des enfants et correspond à la réalité de ses actes ; la seconde, retenue par la postérité pédagogique en raison de ses aspects novateurs et favorables à l'enfance, construit la façade idéologique qu'il offre à ses semblables et à lui-même, tant il est vrai qu'il a consacré une bonne partie de ses écrits à s'auto-justifier. Il faudrait donc démêler deux types de représentations : celles qui correspondent bien à la réalité des actes du sujet, celles qui ne sont qu'un trompe l'œil – ce qui n'enlève rien à leur intérêt spéculatif, ni à l'impact qu'elles peuvent avoir dans l'histoire des idées : l'essentiel n'est pas de savoir si Rousseau était sincère ou de constater que ses actes, ne serait-ce que par leur rareté, n'ont pas vraiment coïncidé avec la représentation qu'il avance (ou avec la représentation que l'on se fait couramment de lui) ; il est plutôt dans l'impact des conceptions de l'enfance sur les théories et *in fine* sur les pratiques pédagogiques. A cet égard justement, *L'Emile* est un modèle de réussite, même si cette réussite est en partie usurpée.

Pour mesurer cet impact, il faut en tous cas résoudre la question du rapport entre ce que nous faisons et ce que nous croyons. Les représentations guident-elles nos actes ? Ne sont-elles pas plutôt constamment remodulées par l'individu en fonction de ce qu'il fait effectivement et de ce qu'il vit concrètement, sous la pression des faits ou de causes multiples ?

On aurait en effet tendance à penser, de façon trop évidente, que le lien entre, d'un côté les conceptions d'un individu, de l'autre côté ses conduites et ses comportements, est unilatéral : les premières guideraient et dynamiseraient les seconds. Si cela était vrai, nos actes dériveraient de nos idées, selon un enchaînement peut-être perturbé par les

¹ Philippe Meirieu : préface à l'ouvrage d'Erick Prairat *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs* ; L'Harmattan 1997 p. 8

² Olivier Reboul : *La philosophie de l'éducation* ; VII, 4 ; PUF 1989 p. 106

circonstances, mais reconnaissable à l'application par l'individu de schémas de pensée relativement stables. Cette opinion correspond bien à une tendance forte chez l'individu occidental, qui aime à penser que ses actes obéissent à ses calculs et à ses cogitations. Se pensant rationnel, l'esprit adulte s'imagine que ses actes sont des applications de ses pensées, avec toutefois deux cas possibles : soit le moteur psychique est conscient et délibéré, soit il est plongé dans une inconscience partielle que seule une investigation de type psychanalytique – ce n'est qu'un exemple – peut éclairer.

En tous cas, si nous explorions cette hypothèse, nous n'aurions guère de difficultés pour utiliser notre classification ; il « suffirait » de faire dériver les actes éducatifs des représentations mises à jour pour expliciter le lien entre les conceptions et les actes qu'elles commandent, ce qui donnerait les types suivants :

- la représentation de *l'enfance-manque* gouvernerait les pratiques autoritaristes, voire violentes ; les éducations conditionnantes et les endoctrinement brutaux ; les punitions et les violences symboliques faites à l'enfant ; les conceptions strictement descendantes de la pédagogie (sur le modèle magistrocentré du « *top-down* ») ; les attitudes méprisantes et sadiques des adultes envers les enfants ; les sévices éducatifs et la sévérité disciplinaire ; et toutes les autres occurrences des pratiques éducatives se méfiant des déficiences enfantines. Dans l'actualité de la société française au tout début du nouveau millénaire, ne parle-t-on pas encore d'instaurer de nouveau un *couvre-feu* pour les mineurs ou de rouvrir les fameuses *maisons de correction* ?

- la représentation de *l'enfance-innocence* commanderait des pratiques plus généreuses et douces ; des éducations négatives et non-directives ; un couvage et un maternage empreint de sensiblerie et de « *mignotage* » ; un foi idéaliste en l'expression intuitive et spontanée des enfants ; un angélisme éducatif peu réaliste ; un amour pour ce paradis perdu de l'innocence initiale ; un respect du temps et de la nature de l'enfant. La plupart des individus se destinant au métier d'enseignant en école primaire n'affirment-ils spontanément pas qu'ils « *aiment les enfants* », leur « *curiosité naturelle* », leur « *naïveté innocente* » ?¹

- la représentation de *l'enfant-objet* induirait des approches technocratiques de l'éducation et un scientisme pédagogique ; une réduction de l'enfant à des déterminants objectivés ; un paradigme pédagogique de programmation et de remédiation sur mesures ; un projet de rationalisation productiviste de l'enseignement ; une hégémonie des pensées de l'*objet* sur les pensées du *sujet* ; la conviction qu'une mainmise déterministe est concrètement efficace en éducation. Les disciplines universitaires de référence (psychologie, sciences de l'éducation, sciences de la formation en IUFM²) ne sont-elles pas traversées par ce conflit de paradigmes entre objectivation et subjectivation de l'enfant – et plus généralement de l'humain ?

- la représentation de *l'enfant-sujet* produirait des pratiques éducatives puérocentrées ; un respect inconditionnel de la *personne* enfantine ; une pédagogie misant sur la libre activité et sur l'autonomie de l'élève ; une vie scolaire se voulant fortement pré-citoyenne ; un

¹ Dans le cadre de mes activités professionnelles – la formation des enseignants et personnels de l'éducation – j'ai maintes fois pu vérifier la prégnance de cette représentation première de l'enfant chez les jeunes enseignants ou apprentis enseignants. Dans un groupe de professeurs des écoles en formation initiale, il est très fréquent que trois individus sur quatre au moins utilisent pour répondre à la question « *Qu'est-ce qu'un enfant ?* » des occurrences de la représentation de *l'enfance-innocence*.

² IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

recentrage de la société en faveur de l'enfance ; une libération, voire une libertarisation de la relation éducative ; mais aussi çà et là une démission éducative ou une volonté de confier à l'enfant la responsabilité de s'éduquer lui-même. L'insistance récente sur des thèmes comme *l'éducation à la citoyenneté* et le *droit des enfants* n'est-elle pas la preuve de la montée en puissance de cette personnalisation de l'enfance ?

- la représentation nietzschéenne de *l'enfance-présence* s'épanouirait en un modèle élitiste d'humanité, dans lequel l'éducation ne pourrait être définie que comme un dressage des « plus faibles » et une libération de la volonté des « plus forts ». Selon cet axe, *l'humain accompli n'en finirait jamais de devenir enfant*, de perfectionner la création de soi, le dynamisme de son jeu cosmique et de ses instincts esthétiques, dans la légèreté amoralisée d'une conscience perpétuellement dansante et aspirant à la surhumanité. Mais qui concevra une éducation sur ce canevas représentationnel ?

Ces implications unilatérales sont cependant de grossières simplifications de la réalité, ce pour au moins quatre types de raisons :

- Nous avons déjà signalé l'aspect hybride de l'univers des représentations : au lieu d'être constitué d'éléments purs et nettement distincts les uns des autres, il se manifeste dans l'esprit sous la forme de combinaisons incluant des « ponts » d'une représentation à une autre, ponts permettant un métissage des conceptions et un va-et-vient entre l'une et l'autre, en fonction des situations auxquelles l'individu doit répondre. C'est ainsi que l'on peut comprendre les oscillations dans le texte éducatif kantien ou dans le rapport entre la pensée pédagogique de Rousseau et la vie éducative de Jean-Jacques. De même, il apparaît probable que les jeunes enseignants évoqués quelques lignes plus haut (dans la note ¹ de la page précédente), sans renoncer à leur idéal initial de *l'enfance-innocence*, soient contraints d'effectuer une translation vers une autre représentation dans le cadre de l'exercice réel de leur métier : sans renoncer à l'optimisme puérophile, le fait de se retrouver « dans la cage avec les fauves » plusieurs heures par semaine (pour utiliser le vocabulaire de *l'enfance-manque* dans sa version animalisée) les conduit à adopter sous la contrainte une autre représentation de l'enfance. Cohabitent alors en eux deux noyaux de conceptions antagonistes, le premier étant peut-être réservé à leurs propres enfants ou à leurs élèves préférés, tandis que le second est le filtre permettant d'appréhender la masse réelle des élèves turbulents.

On peut également dire que l'usage des représentations est *sélectif* car dépendant d'une évaluation faite en amont : le sujet évalue le confort ou l'inconfort de sa situation, le plaisir ou le déplaisir qu'il peut y trouver, la dangerosité ou l'intérêt de celui qui lui fait face, etc... C'est en fonction de cette appréciation première que l'enfant est appréhendé par la médiation de telle ou telle représentation. Si nos représentations expriment bien *notre vision du monde*, elles expriment aussi *notre place dans le monde* et le sentiment de confort ou d'inconfort qui peut l'accompagner. C'est pourquoi l'enseignant cruellement chahuté aura bien du mal à ne pas être aspiré vers une conception péjorative de l'enfance - ce qui d'ailleurs aggravera probablement son cas dès lors que les élèves auront deviné celle-ci.

- Nous avons également indiqué plusieurs fois le côté facilement trompeur des représentations sociales : les individus, les groupes, les sociétés ne font pas nécessairement ce qu'ils se représentent faire. On peut exprimer cette idée en disant que les représentations peuvent pour ainsi dire *s'empiler*, si bien que la plus efficiente se situe dans le double-fond de la première. A la fois leurre *du* sujet et leurre *pour* le sujet, la représentation officielle de

l'enfance est-elle la plus intime, la plus porteuse d'actes et d'images ? Dans certains cas, en se forçant à dire et à tenter de penser qu'il aime les enfants et leur fraîche naïveté, l'éducateur ne passe-t-il pas son temps à se masquer la réalité de sa propre vision péjorative de l'enfance ?

On ne perdra donc pas de vue une des fonctions des représentations sociales : elles servent aussi de *justification* intellectuelle (au moins d'auto-justification), en animant un discours par lequel l'individu peut continuer à dire et à croire qu'il « aime » les enfants, alors même qu'il démontre le contraire par ses actes effectifs.

- Mais le mécanisme *représentation* \Rightarrow *acte* semble surtout criticable si l'on explore une autre hypothèse de description de l'impact des représentations : les représentations ne seraient pas premières par rapport aux pratiques et aux comportements, mais seraient au contraire remodelées *a posteriori* en fonction de ce que le sujet a réellement fait. T. Ibanes décrit ainsi cette « boucle de rétroaction » : « nous ajustons nos croyances à ce que nous faisons réellement pour pouvoir continuer à penser que ce que nous faisons correspond à ce que nous croyons. »¹ Ainsi, dans l'analyse des pratiques professionnelles éducatives, une approche plus pragmatique commanderait de partir des actes pédagogiques effectifs pour remonter aux représentations qui les justifient ou les accompagnent, sans nécessairement les induire. Il est vrai qu'il est courant d'observer chez l'individu un hiatus ou une dissonance entre ce qu'il fait et ce qu'il croit faire, pour peu que nous puissions apercevoir ce second élément.

Conscient de cette rétroaction possible, Jean-Claude Abric parle donc d'un « engendrement mutuel » des représentations et des pratiques, dans un réseau complexe où l'individu *fait partiellement ce qu'il pense et pense partiellement ce qu'il fait...*² La plus grande circonspection s'impose par conséquent dans l'utilisation des représentations émergentes : sont-elles vraiment opératoires ? Pour qu'un individu améliore la prise sur ses propres actes, le travail sur les représentations est-il plus efficace qu'une modification concrète et préalable des pratiques ? Faut-il travailler directement nos actes ou la signification que nous leur donnons *a priori* ?

Prenons un exemple : le phénomène du *signalement* des enfants en difficulté scolaire par les enseignants. Plusieurs études montrent que certains enseignants sont plus *signaleurs* que d'autres, alors qu'un même enfant sera signalé par un enseignant mais pas par un autre. Quel rôle joue la représentation de l'enfance dans ces faits ? Afin de rationaliser l'aide apportée des enfants en difficulté et la pertinence du signalement par les maîtres, faut-il partir des actes et se contenter de les encadrer par des protocoles contraignants et régulateurs, ou faut-il faire émerger les représentations afin de les ajuster aux finalités professionnelles recherchées ?

- La difficulté que nous venons d'évoquer tient aussi au fait que la représentation, forme abstraite intercalée entre la réalité et le sujet, crée des objets et des types généraux, qu'il est ensuite difficile d'ajuster à la complexité des individus singuliers et des cas concrets. Du coup, l'individu a quelque peine à agir sur ses propres représentations, car celles-ci connaissent une arborescence liée à la prise en compte et à la mise en mémoire de la multiplicité des singularités. « Travailler » une représentation pour amoindrir son impact suffit-il à s'assurer qu'elle ne ressurgira pas sous une variante individualisée ?

¹ voir André Lecigne : article *Les représentations en psychologie sociale, intérêt pour les recherches en éducation* ; revue *Jonctions* ; RUFM d'Aquitaine, n°4, décembre 2000, p. 86

² Jean-Claude Abric : *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1993, p. 230

Quoi qu'il en soit, les représentations de l'enfance et les pratiques pédago-éducatives semblent s'engendrer mutuellement, sans que l'on puisse toujours savoir quelle instance est la « *cause première* » la plus efficace. Elles doivent donc faire l'objet d'un travail complémentaire alliant l'intervention directe sur les contextes et les pratiques pédagogiques à la conscientisation des conceptions qui s'y connectent. Comme le résume Michel-Louis Rouquette, « ce que l'on pense dépend de ce que l'on fait (ou, plus exactement, ce que l'on vient à penser dépend de ce que l'on a fait ou été amené à faire) et ce que l'on fait à un moment donné dépend de ce que l'on pense alors ou de ce que l'on a pensé avant. »¹ Autant que de *causalité*, c'est plutôt de *corrélation* qu'il faut donc parler pour décrire le lien entre représentations et pratiques. Cette corrélation fonctionne d'ailleurs grosso modo de la façon suivante : les représentations de l'enfance sont les *conditions* des pratiques éducatives (elles les rendent possibles et elles les conditionnent), alors que les pratiques (et tout le contexte qui les induit) sont de façon différente un *agent de transformation* des représentations. On voit ainsi que les influences respectives des deux partenaires ne sont pas équivalentes : l'influence des représentations est peut-être la seule à être conditionnante.

Le dernier mot peut et doit donc rester à la philosophie, dont la vocation éducative a pour mission – au moins depuis Socrate – de délivrer l'esprit de cette *philosophie de l'ombre* que constituent les représentations pour proposer, entre autres, des principes éthiques fondant les pratiques sur autre chose que des conceptions spontanées et largement *impensées*. *L'archéologie* des représentations de l'enfant, pour reprendre une terminologie rappelant le projet de Michel Foucault, n'a de sens que si elle permet de faire exister en pleine lumière l'aphorisme bergsonien - « **penser en homme d'action et vivre en homme de pensée** » - dans une démarche où le conditionnement secret exercé par les représentations et les urgences des pratiques incarnées dans une réalité peuvent être arrêtés par une volonté prenant appui sur ses propres choix éthiques et éducatifs, autrement dit : si la liberté humaine assume la responsabilité qui lui incombe.

En ce sens, on pourrait presque affirmer qu'il n'y a pas de philosophie de l'éducation, car toute l'entreprise philosophique est par essence un projet éducatif, une visée émancipatrice, un instituteur de la liberté.

**« Si vous pensez en saisons, semez des céréales
Si vous pensez en années, plantez des arbres
Si vous pensez en siècles, éduquez vos enfants »²**

¹ *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000, p. 133

² proverbe chinois, cité par le psychiatre Stanislas Tomkiewicz in *Pédophilie et agressions sexuelles* numéro spécial de la revue *Enfance majuscule*, juin-juillet 1997

BIBLIOGRAPHIE

A) L'enfant dans la littérature

- BARRIE (James Matthew) : - *Peter Pan* ; 1904
- BAZIN (Hervé) : - *Vipère au poing* ; Paris, Grasset, 1948
- BEAUVOIR (Simone de) : - *Mémoires d'une jeune fille rangée* ; Paris, Gallimard, 1958
- BOBIN (Christian) : - *Souveraineté du vide* ; Cognac, Fata morgana, 1985
- *Le huitième jour de la semaine* ; Paris, Lettres vives, 1986
- *L'enchantement simple* ; Paris, Lettres vives, 1986
- *Lettres d'or* ; Paris, Fata morgana, 1987
- *La part manquante* ; Paris, Gallimard, 1989
- *La femme à venir* ; Paris, Gallimard, 1990
- *La vie passante* ; Cognac, Fata morgana, 1990
- *L'autre visage* ; Paris, Lettres vives, 1991
- *Une petite robe de fête* ; Paris, Gallimard, 1991
- *Un livre inutile* ; Cognac, Fata morgana, 1992
- *Isabelle Bruges* ; Cognac, Le temps qu'il fait, 1992
- *Le Très-Bas* ; Paris, Gallimard, 1992
- *L'éloignement du monde* ; Paris, Lettres vives, 1993
- *L'inespérée* ; Paris, Gallimard, 1994
- *L'épuisement* ; Cognac, Le temps qu'il fait, 1994
- *Cœur de neige* ; Orléans, Théodore Balmoral, 1994
- *La folle allure* ; Paris, Gallimard, 1995
- *L'homme qui marche* ; Cognac, Le temps qu'il fait, 1995
- *La plus que vive* ; Paris, Gallimard, 1996
- *Autoportrait au radiateur* ; Paris, Gallimard, 1997
- *Mozart et la pluie* ; Paris, Lettres vives, 1997
- *Un désordre de pétales rouges* ; Paris, Lettres vives, 1997
- *La merveille et l'obscur* ; Paris, La passe du vent, 1999
- *La parole vive* ; Paris, La passe du vent, 1999
- *Tout le monde est occupé* ; Paris, Mercure de France, 1999
- BOSCO (Henri) : - *L'enfant et la rivière* ; Paris, Gallimard, 1954
- BUTEN (Howard) : - *Quand j'avais cinq ans je m'ai tué* ; New York, Holt, Rinehart & Winston, 1981
- CARRERE (Emmanuel) : - *La classe de neige* ; Paris, POL, 1995
- CARROLL (Lewis) : - *Alice au Pays des Merveilles* ; 1865
- CESBRON (Gilbert) : - *Chiens perdus sans collier* ; Paris, Robert Laffont, 1954
- CHEDID (Andrée) : - *L'enfant multiple* ; Paris, Flammarion 1989
- COCTEAU (Jean) : - *Les Enfants Terribles* ; Paris, Grasset, 1929

- DANTE ALIGHIERI : - *La Divine Comédie* ; 1307-1321
- DAUDET (Alphonse) : - *Le Petit Chose* ; Paris, Hetzel, 1868
- *Jack* ; Paris, Dentu, 1876
- DHOTEL (A) : - *Le pays où l'on arrive jamais* ; Paris, De Flore, 1955
- DUHAMEL (Georges) : - *Les plaisirs et les jeux* ; Paris, Mercure de France, 1923
- DURAND-TULLOU (Adrienne) : - *Le pays des asphodèles* ; Paris, Payot, 1989
- EURIPIDE : - *Heraklès* ; vers 420 avant J-C
- FOURNIER (Alain) : - *Le Grand Meaulnes* ; Paris, Emile Paul, 1914
- FRANCE (Anatole) : - *Le Petit Pierre* ; Paris, Calmann-Lévy, 1918
- GENEVOIS (N) : - *Le jardin dans l'île* ; Paris, Flammarion, 1936
- GIDE (André) : - *Si le grain ne meurt* ; Paris, NRF, 1927
- GIRAUDOUX (Jean) : - *Aventures de Jérôme Bardini* ; Paris, Emile Paul, 1930
- GODWIN : - *Sa majesté des Mouches*
- GRAHAME (Kenneth) : - *Le Vent dans les Saules* ; 1908
- GRASS (Günther) : - *Le Tambour* ; Darmstadt, Hermann Luchterhand Verlag, 1960
- GUENARD (Tim) : - *Plus fort que la haine* ; Paris, Presses de la Renaissance, 1999
- HUGO (Victor) : - *Les Misérables* ; Lyon, Vite et Paris, Pagnerre, 1862
- HUSTON (Nancy) : - *Nord perdu* ; Actes Sud, 1999
- IONESCO (Eugène) : - *La leçon* ; Paris, Gallimard, 1971
- KAFKA (Franz) : - *Lettre au père (Gesammelte Schriften, volume VI)* ; Prague, Verlag Heinrich Mercy Sohn, 1937
- LEAUTAUD (Paul) : - *Le Petit Ami* ; Paris, Mercure de France, 1899
- LE CLEZIO (J.M.G.) : - *Mondo et autres histoires* ; Paris, 1982
- LEIRIS (Michel) : - *La règle du jeu* ; Paris, Gallimard, 1948
- LICHTENBERGER (A) : - *Mon Petit Trott* ; Paris, Plon-Nourrit, 1898
- LOTI (Pierre) : - *Le Roman d'un Enfant* ; Paris, Calmann-Lévy, 1890
- MAURIAC (François) : - *Le Mystère Frontenac* ; Paris, Grasset, 1933
- MICHAUX (Henri) : - *Les commencements* ; Fata Morgana 1983
- MILNE (Alan) : - *La Maison de l'ours Winnie* ; 1926-1928
- MONTHERLANT (Henri de) : - *La Ville dont le prince est un enfant* ; Paris, Gallimard, 1951
- NABOKOV (Vladimir) : - *Lolita* ; 1955
- PAGNOL (Marcel) : - *La gloire de mon père* ; Monte-Carlo, Pastorelly, 1958
- *Le château de ma mère* ; Monte-Carlo, Pastorelly, 1958
- PEREZ (Serge) : - *Oreilles en pointe* ; Paris, Medium, 1995
- *J'aime pas mourir* ; Paris, Medium, 1996
- *Comme des adieux* ; Paris, Medium, 1996
- PERGAUD (Louis) : - *La guerre des boutons* ; Paris, Mercure de France, 1912
- PEYRAMAURE (Michel) : - *L'orange de Noël* ; Paris, Robert Laffont, 1982
- PEYREFITTE (Roger) : - *Les amitiés particulières* ; Paris, Vigneau, 1945
- PONTI (Claude) : - *Les pieds-bleus* ; Paris, L'olivier, 1995
- PREVERT (Jacques) : - *Paroles* ; Paris, Gallimard, 1945
- *Histoires* ; Paris, Gallimard, 1946

- QUENEAU (Raymond) : - *Spectacle* ; Paris, Gallimard, 1951
- *Zazie dans le métro* ; Paris, Gallimard, 1959
- RABELAIS (François) : - *Gargantua* ; 1534
- REMOND (Alain) : - *Chaque jour est un adieu* ; Paris, Seuil, 2000
- RENARD (Jules) : - *Poil de Carotte* ; Paris, Flammarion, 1894
- SAINT-EXUPÉRY (Antoine de) : - *Le Petit Prince* ; New York, Reynal & Hitchcock
1943
- SAND (George) : - *Histoire de ma vie* ; Paris, Cadot, 1854
- SARRAUTE (Nathalie) : - *Portrait d'un inconnu* ; Paris, Gallimard, 1957
- SARTRE (Jean-Paul) : - *L'enfance d'un chef* ; Paris, Gallimard, 1939
- *Saint Genet, comédien et martyr* ; Paris, Gallimard,
1952
- *Les mots* ; Paris, Gallimard, 1964
- *L'Idiot de la famille* ; Paris, Gallimard, 1971
- STENDHAL (BENJAMIN Henri) : - *Vie de Henri Brulard* ; Paris, Charpentier, 1890
- VALLES (Jules) : - *L'Enfant* ; Paris, Charpentier, 1879 (titre initial
Jacques Vingtras)
- VIAN (Boris) : - *L'herbe rouge* ; Paris, Toutain, 1950
- *L'arrache-cœur* ; Paris, Vrin, 1953
- ZOLA (Émile) : - *Une page d'amour* ; 1878
- *Le roman expérimental* ; 1880
- *Germinal* ; 1885
- *La terre* ; 1887
- *Le docteur Pascal* ; 1893

Études :

- Maurice COUTURIER : *Lolita* ; Autrement, 1998
- Jackie WULLSCHLÄGER : *Enfance rêvées* ; Paris, Autrement, 1997 (première
publication sous le titre *Inventing Wonderland* ; Londres, Methuen, 1995)

B) L'enfant dans les études historiques

- ARIES (Philippe) : - *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* ; Paris, Plon, 1960
- LAURENT (Sylvie) : - *Naître au Moyen Age* ; Paris, Le Léopard d'or 1989
- LELIEVRE (Claude) : - *Histoire des institutions scolaires* ; Paris, Nathan, 1990
- *Jules Ferry, la République éducatrice* ; Hachette 1999
- LE ROY-LADURIE (Emmanuel) : - *Montaillou, village occitan* ; Paris, Gallimard, 1986
- LETT (Didier) : - *L'enfant des miracles* ; Paris, Aubier, 1997
- MARROU (Henri-Irénée) : - *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* ; Paris, Seuil, 1948
- PROST (Antoine) : - *L'enseignement en France* ; Paris, Armand Colin, 1968
- RICHE (Pierre) : - *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque* ; Paris, Flammarion, 1968
- SNYDERS (Georges) : - *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* ; 1963

Publications collectives, revues et articles :

- BERKVAM (Doris-Desclais) : *Enfance et maternité dans la littérature française des XII^e et XIII^e siècles* ; Paris, Champion, 1981
- Danièle ALEXANDRE-BIDON et Monique CLOSSON : *L'Enfant à l'ombre des cathédrales* ; Lyon, 1985
- Christian NIQUÉ et Claude LELIEVRE : *Histoire biographique de l'enseignement en France* ; Paris, Retz, 1990
- *Educatons médiévales* ; revue *Histoire de l'Education*, n^o spécial ; INRP, 1991
- Danièle ALEXANDRE-BIDON et Pierre RICHE : *L'enfance au Moyen Age* ; Paris, Seuil, 1994
- *La petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne* ; actes des XVI^e journées internationales d'Histoire de l'abbaye de Flaran ; Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1997
- Michèle GUIDETTI, Suzanne LALLEMAND et Marie-France MOREL : *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui* ; Paris, Armand Colin 1997
- Danièle ALEXANDRE-BIDON et Didier LETT : *Les enfants au Moyen Age* ; Paris, Hachette, 1997
- Pierre SIGAL : *L'histoire de l'enfant au Moyen Age* ; revue *Histoire de l'Education*, n^o 81, janvier 1999, INRP

C) L'éducation dans l'Histoire

BARTHELEMY L'ANGLAIS :	- <i>Le Propriétaire en françois</i> ; 1240
BENOIT (Saint) :	- <i>Règle</i>
CLEMENT d'ALEXANDRIE :	- <i>Le pédagogue</i> ; vers 200
COMENIUS :	- <i>Didacta magna</i> ; 1627
DIACRE (Paul) :	- <i>Commentaire de la Règle de Saint Benoît</i>
EADMER :	- <i>Vie de Saint Anselme</i>
GERSON (Jean) :	- <i>Traité du zèle pour attirer les petits enfants à Jésus</i>
GLANVILLE (B de) :	- <i>Le Grand Propriétaire de toutes choses, très utile et Profitable pour tenir le corps en santé</i>
GREGOIRE LE GRAND :	- <i>Règle pastorale</i>
JEAN CHRYSOSTOME :	- <i>Sur la vaine gloire et l'éducation des enfants</i> ; vers 350
LEON LE GRAND :	- <i>Sermons</i>
LOUP, abbé de Ferrières :	- <i>Traité pour le jeune roi Charles le Chauve</i>
LULLE (Raymond) :	- <i>Doctrina Pueril</i> ;
NECKER de SAUSSURE (A) :	- <i>Education progressive</i> ; 1869
PESTALOZZI (Johann Heinrich) :	- <i>Comment Gertrude instruit ses enfants</i> ; 1801
ROLLIN :	- <i>Traité des études</i>
ROME (Gilles de) :	- <i>Le Livre du Gouvernement des Princes</i>
SEVILLE (Isidore de) :	- <i>Etymologiae</i>
SIENNE (Aldebrandin de) :	- <i>Régime du corps</i> ; 1256
VEZELAY (Julien de) :	- <i>Sermons</i>

D) L'enfant dans les textes contemporains d'Éducation et de Pédagogie

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M) : - *Quelle école pour quelle intégration ?* ; Paris, Hachette, 1992
- ASTOLFI (Jean-Pierre) : - *L'École pour apprendre* ; ESF 1992
- BALLION (Robert) : - *Les consommateurs d'école* ; Paris, Stock, 1982
- BLOOM (Benjamin) : - *Apprendre pour maîtriser* ; Paris, Payot, 1968
- BOURDIEU (Pierre) : - *Les héritiers* ; Paris, Editions de Minuit, 1964
- BUISSON (Ferdinand) : - *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* ; Paris, Hachette, 1911
- CANIVEZ (Patrice) : - *Eduquer le Citoyen ?* ; Paris, Hatier 1995
- CHATEAU (Jean) : - *Jean-Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation* ; Vrin ; 1962
- *Les Grands Pédagogues* 1965
- COQ (Guy) : - *Laïcité et République, le lien nécessaire* ; Editions Du Félin, 1995
- COUSINET (Roger) : - *L'éducation nouvelle* ; Delachaux et Niestlé, 1950
- DANIEL (Marie-France) : - *La philosophie et les enfants* ; Montréal, éditions Logiques 1992
- DEWEY (John) : - *L'école et l'enfant* ; 1967
- *Démocratie et éducation* ; 1975
- DOMMANGET (Maurice) : - *Les grands socialistes et l'éducation* ; Armand Colin, 1970
- DURKHEIM (Emile) : - *Éducation et sociologie* ; 1922
- *L'éducation morale* ; 1925
- *L'évolution pédagogique en France* ; 1938
- ESTRELA (Maria Teresa) : - *Autorité et discipline à l'école* ; ESF 1994
- FERRY (Jules) : - *Discours et opinions* ; Paris, Armand Colin, 1896
- FOUCAMBERT (Jean) : - *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure* ; 1986
- FOULQUIE (Paul) : - *Dictionnaire de la langue pédagogique* ; Paris, PUF 1971
- FREINET (Célestin) : - *Pour l'école du peuple* ; Maspéro 1969 ; ouvrage réunissant *L'école moderne française* (1944) et les *Invariants pédagogiques* (1964)
- *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne* ; Bourrelier, 1956
- FREINET (Elise) : - *Naissance d'une pédagogie populaire* ; Paris, Maspéro, 1968
- HOCQUARD (Anita) : - *Eduquer, à quoi bon ?* ; recueil de textes, Paris, PUF, 1996
- ILLICH (Ivan) : - *Une société sans école* ; Paris, Seuil, 1971
- KERGOMARD (Pauline) : - *L'éducation maternelle dans l'école* ; Paris, Hachette, 1886

- KORCZAK (Janusz) : - *Le droit de l'enfant au respect* ; Varsovie, Ed. Nasza Ksiegarnia, 1957
- LA BORDERIE (René) : - *Le métier d'élève* ; Paris, Hachette, 1991
- LAURENDEAU (Pierre) : - *Des enfants qui philosophent* ; Montréal, Ed. Logiques, 1996
- MALSON (Lucien) : - *Les enfants sauvages* ; Paris, UGE, 1964
- MEIRIEU (Philippe) : - *Le choix d'éduquer* ; Paris, ESF, 1991
- MONTAGNER (Hubert) : - *En finir avec l'échec à l'école* ; Paris, Bayard, 1996
- MONTESSORI (Maria) : - *L'enfant* ; Paris, Desclée de Brouwer, 1936
- *L'esprit absorbant de l'enfant* ; Paris, Desclée de Brouwer, 1936
- MORANDI (Franc) : - *Modèles et méthodes en pédagogie* ; Nathan 1997
- *Philosophie de l'éducation* ; Nathan, 2000
- NEIL (Alexander Sutherland) : - *Libres enfants de Summerhill* ; Maspéro, 1970
- PELPEL (Patrice) : - *Se former pour enseigner* ; Bordas 1986
- PERRENOUD (Philippe) : - *Métier d'élève et sens du travail scolaire* ; Paris, ESF, 1994
- *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec* ; ESF 1995
- PRAIRAT (Erick) : - *Statut de la sanction et images de l'enfant dans la représentation de l'enseignant à l'école élémentaire* ; thèse de 3^e cycle, Université de Provence, 1978
- *La sanction ; petites méditations à l'usage des éducateurs* ; Paris, L'Harmattan, 1997
- *Penser la sanction* ; Paris, L'Harmattan ; 1999
- RAYNAUD (Jean-Marc) : - *T'are ta gueule à la Révo !* ; Paris, Monde Libertaire, 1987
- REBOUL (Olivier) : - *La philosophie de l'éducation* ; Paris, PUF, 1989
- ROGERS (Carl) : - *Liberté pour apprendre* ; Columbus (Ohio), Charles Merrill, 1969
- SKINNER (Burrhus) : - *La révolution scientifique de l'enseignement* ; 1976
- TESTU (François) : - *Chronopsychologie et rythmes scolaires* ; Paris, Masson, 1989

Articles, publications collectives et officielles :

- Aïda VASQUEZ et Fernand OURY : *Vers une pédagogie institutionnelle* ; Paris, Maspéro, 1969
- *Pour ou contre Summerhill* ; recueil de textes ; 1970
- Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON : *La reproduction* ; 1970
- Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET : *L'école capitaliste en France* ; Paris, Maspéro, 1971
- Jean-Marc RAYNAUD et Guy AMBAUVES : *L'éducation libertaire* ; cahiers Spartacus, mai 1978
- Matthew LIPMAN, A.M Sharp et F.S Oscanyan : *Philosophy in the classroom* ; Philadelphie, Tempe University Press, 1980
- Gareth MATTHEWS : *Philosophy and the young child* ; Cambridge, Harvard University Press, 1980
- Gareth MATTHEWS : *Dialogues with children* ; Cambridge, Harvard University Press, 1984

- Ministère de l'Éducation Nationale : *Loi d'orientation sur l'éducation* ; loi n° 89-486 du 10 juillet 1989
- Elyette DANY, Colette DURAND, Paule EELSEN et Solange RENAUDEAU : *L'École Maternelle, première école* ; Paris, Armand Colin, 1990
- *Philosophie et Pensée chez l'enfant* : ouvrage collectif sous la direction d'Anita CARON ; Ottawa, éditions Agence d'Arc, 1990
- *Francisco Ferrer* : n° spécial de la revue *La Tache d'Encre* (groupe landais de l'École Emancipée) ; juin 1990
- Bernard CHARLOT, Elisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX : *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs* ; 1992
- Matthew LIPMAN : *Thinking children and education* ; 1993
- Ministère de l'Éducation Nationale : *Programmes de l'École Primaire* ; CNDP 1995
- Ministère de l'Éducation Nationale : *Nouveau contrat pour l'École* ; 1995
- François DUBET et Danilo MARTUCELLI : *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire* ; Paris, Seuil, 1996
- Florence SORDES-ADER, Sylvie ESPARBES-PISTRE et Pierre TAP ; article *Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence* ; revue *Spirale* n° 20 de 1997
- *École, familles, le malentendu* : ouvrage collectif sous la direction de François DUBET ; Editions Textuel, 1997
- Philippe MEIRIEU : article *Quelles finalités pour l'éducation et la formation ?* ; revue *Sciences Humaines* n° 76 de septembre 1997
- Jean-Paul PETINARAKIS, Félix GENTILI et Dominique SENORE : *La discipline est-elle à l'ordre du jour ?* ; CRDP Lyon 1997
- Anne BARRERE et Nicolas SEMBEL : *Sociologie de l'éducation* ; Nathan 1998
- Jean-Noël FOULIN et Serge MOUCHON : *Psychologie de l'éducation* ; Nathan 1998
- V.V. RUBSTOV, A.A. MARGOLIS, M.V. TELEGIN et E.A. KONDRATYEV : *Développement de concepts philosophiques spontanés chez les enfants de l'école primaire* ; in *Représentations sociales et éducation* ; sous la direction de Michel-Louis ROUQUETTE ; Montréal, Editions Nouvelles ; 2000

E) L'enfant et l'éducation dans les œuvres philosophiques

- ALAIN :
- *Cent Un Propos* ; 1906-1914
- *Propos sur l'Education* ; 1932
- ALTHUSSER (Louis) :
- *Positions* ; 1976
- *L'avenir dure longtemps* ; 1992
- ARENDT (Hannah) :
- *La crise de la culture* ; 1954
- ARISTOTE :
- *Ethique à Nicomaque* ; vers 340 avant J-C
- *La Métaphysique* ; vers 330 avant J-C
- *De la génération des animaux* ; vers 330 avant J-C
- *Histoire des animaux* ; vers 330 avant J-C
- *La Politique* ; vers 325-323 avant J-C
- AUGUSTIN (Saint) :
- *Les Confessions* ; vers 400
- *La Cité de Dieu* ; 413-424
- BACHELARD (Gaston) :
- *La formation de l'esprit scientifique* ; 1938
- *La poétique de la rêverie* ; 1960
- BAKOUNINE (Michel) :
- *Les endormeurs* ; article dans le journal *L'Egalité*, 1869
- *L'instruction intégrale* ; article dans *L'Egalité*, 1869
- BERGSON (Henri) :
- *Essai sur les données immédiates de la conscience* ; 1889
- BOSSUET (Jacques) :
- *Méditations sur la brièveté de la vie* ; 1662
- CAMUS (Albert) :
- *L'homme révolté* ; 1951
- COMTE (Auguste) :
- *Cours de Philosophie Positive* ; 1830-1842
- CONDORCET (Marie Jean de) :
- *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* ; 1791
- *Esquisse d'un tableau des progrès de l'esprit humain* ; 1794
- DEBORD (Guy) :
- *La société du spectacle* ; 1967
- DESCARTES (René) :
- *Discours de la méthode* ; 1637
- ENGELS (Friedrich) :
- *Dialectique de la nature* ; 1873-1883
- *Etudes philosophiques* ; *Lettre à Conrad Schmidt* du 27 octobre 1890
- EPICURE :
- *Lettre à Ménécée* ; vers 300 avant J-C
- ERASME :
- *La civilité puérile* ; 1526
- *Sur l'éducation libérale des enfants* ; 1529
- FENELON :
- *De l'éducation des filles* ; 1687
- FINK (Eugen) :
- *Le jeu comme symbole du monde* ; 1960
- FOUCAULT (Michel) :
- *Histoire de la folie à l'âge classique* ; 1961
- *Surveiller et Punir* ; 1975
- FREUD (Sigmund) :
- *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* ; 1910
- *Métapsychologie* ; 1915
- *Malaise dans la civilisation* ; 1929
- *Essais de psychanalyse appliquée* ; 1908-1927
- *Nouvelles conférences sur la psychanalyse* ; 1932
- HEGEL (Georg Wilhelm) :
- *La Phénoménologie de l'Esprit* ; 1807
- *Encyclopédie des sciences philosophiques* ; 1817

- HERACLITE : - *Principes de la Philosophie du Droit* ; 1821
 - *Fragments* ; vers 500 avant J-C
- HERDER : - *Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité* ; 1784
- JANKELEVITCH (Wladimir) : - *Traité des vertus* ; 1949
- KANT (Emmanuel) : - *Qu'est-ce que les Lumières ?* ; 1784
 - *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* ; 1784
 - *Compte-rendu de l'ouvrage de Herder* ; 1785
 - *Définition du concept de race humaine* ; 1785
 - *Réflexions sur l'Education* ; 1776-1787 (édité en 1803)
- KIERKEGAARD (Soeren) : - *Le concept d'angoisse* ; 1844
- KROPOTKINE (Pierre) : - *Œuvres* ; 1873-1922
- LA BRUYERE : - *Les Caractères* ; 1688
- LA METTRIE (Julien Offroy de) : - *Traité de l'âme* ; 1745
- LEIBNIZ (Gottfried Wilhelm) : - *Nouveaux essais sur l'entendement humain* ; 1703-1704
- LENINE (Wladimir Illitch) : - *La maladie infantile du communisme* ; 1920
- LESSING (Gotthold Ephraïm) : - *L'éducation du genre humain* ; 1780
- LOCKE (Locke) : - *Essai sur l'Entendement humain* ; 1690
 - *Quelques pensées sur l'éducation* ; 1692
- MAINE De BIRAN : - *Essai sur les fondements de la psychologie* ; 1812
- MARX (Karl) : - *L'idéologie allemande* ; 1846
- MARX et ENGELS (Friedrich) : - *Critique de l'éducation et de l'enseignement* ; recueil de textes ; Maspéro 1976
- MERLEAU-PONTY (Maurice) : - *Phénoménologie de la perception* ; 1945
- MONTAIGNE (Michel de) : - *Les Essais* ; 1579
- MOUNIER (Emmanuel) : - *Introduction aux existentialismes* ; 1946
 - *Le personnalisme* ; 1949
- ORTEGA y GASSET (José) : - *Idées et croyances* ; 1942
- PASCAL (Blaise) : - *Fragment d'un Traité du vide* ; vers 1651
 - *Pensées* ; 1670
- PLATON : - *Le Banquet* ; vers 384 avant J-C
 - *La République* ; vers 389-369 avant J-C
 - *Ménon* ; vers 382 avant J-C
 - *Théétète* ; vers 368 avant J-C
 - *Phédon* ; vers 365 avant J-C
 - *Timée* ; vers 360-347 avant J-C
 - *Les Lois* ; vers 360-347 avant J-C
- PLUTARQUE : - *De l'éducation des enfants* ; vers 100
- PROUDHON : - *Oeuvres*
- ROUSSEAU (Jean-Jacques) : - *Lettre à d'Alembert* ; 1758
 - *Julie ou La Nouvelle Héloïse* ; 1761
 - *Émile ou De l'Éducation* ; 1762
 - *Les Confessions* ; 1782
- SARTRE (Jean-Paul) : - *L'Être et le Néant* ; 1943
 - *L'existentialisme est un humanisme* ; 1945
- SENEQUE : - *De ira* ; 41 après J-C
 - *Lettres à Lucilius* ; vers 60 après J-C

- SERRES (Michel) : - *Genèse* ; 1982
SPINOZA (Baruch) : - *Lettre à Schuller* ; 1674
STIRNER (Max) : - *De l'Education* ; 1842
- *L'Unique et sa propriété* ; 1844
THOMAS D'AQUIN (Saint) : - *Somme théologique* ; 1266-1274
TURGOT (Anne-Robert-Jacques) : - *Tableau philosophique des progrès successifs de l'esprit humain* ; 1750

Articles, études, publications collectives :

- Georges JEAN : *Bachelard, l'enfance et la pédagogie* ; Editions Scarabée, CEMEA, 1983
- *Dictionnaire critique du marxisme* ; PUF 1985
- Paul MATHIAS : *L'éducation introuvable* ; *Cahiers philosophiques* n° 30, mars 1987 ; CNDP

F) L'enfant dans la pédologie

- ANZIEU (Didier) : - *Le moi-peau* ; Paris, Dunod ; 1985
- BALINT (Michaël) : - *Les voies de la régression* ; 1972
- BAUDOIN (Charles) : - *L'âme enfantine et la psychanalyse* ; Delachaux et Niestlé, 1964
- BELMONT () : - *Les Signes de la Naissance* ; Paris, Plon, 1971
- BETTELHEIM () no) : - *L'amour ne suffit pas* ; New York, Free Press, 1950
- *Dialogues avec les mères* ; Glencoe, Free Press, 1962
- *La Forteresse vide* ; Glencoe, Free Press, 1967
- *Les Enfants du rêve* ; Glencoe, Free Press, 1969
- *Psychanalyse des contes de fées* ; New York, A. Knopf, 1976
- *Pour être des parents acceptables* ; New York, A. Knopf, 1987
- BOWLBY (John) : - *La carence de soins maternels, réévaluation de ses effets* ; Cahiers de l'OMS, 1961, n° 14
- *Attachement et perte* ; 1969
- CANDILIS-HUISMAN (Drina) : - *Naître, et après ?* ; Paris, Gallimard, 1997
- DOLTO (Françoise) : - *Psychanalyse et pédiatrie* ; 1961
- *Le cas Dominique* ; 1971
- *Lorsque l'enfant paraît* ; Seuil, 1977
- *L'éveil de l'esprit* ; Aubier, 1988
- *Enfances* ; Seuil, 1988
- *Séminaire de psychanalyse d'enfants* ; Seuil, 1982-1985
- *La cause des enfants* ; Laffont 1985
- ESQUIROL (Jean-Etienne) : - *Des maladies mentales considérées sous le rapport médical, hygiénique et médico-légal* ; 1840
- FREUD (Anna) : - *Le traitement psychanalytique des enfants* ; Londres, Imago Publishing, 1946
- *L'enfant dans la psychanalyse* ; New York, International Universities Press, 1968, 1969, 1971
- *Le normal et le pathologique chez l'enfant* ; New York, International Universities Press, 1965
- HADFIELD (J-A) : - *L'enfance et l'adolescence* ; Paris, Payot 1966
- JANOV (Arthur) : - *Le cri primal . Thérapie primale, traitement pour la guérison de la névrose* ; 1970
- KLEIN (Mélanie) : - *Essais de psychanalyse appliquée* ; Payot, 1967
- LEBOYER (Frédéric) : - *Pour une naissance sans violence* ; 1974 ; Existe en film.
- LECLAIRE (Serge) : - *On tue un enfant* ; 1975
- MANNONI (Maud) : - *L'enfant, sa « maladie » et les autres* ; Paris, Seuil, 1967
- *Education impossible* ; 1973
- PIAGET (Jean) : - *La représentation du monde chez l'enfant* ; 1926

- *Le langage et la pensée chez l'enfant* ; 1930
- *Le jugement moral chez l'enfant* ; 1932
- *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* ; 1936
- *La construction du réel chez l'enfant* ; 1937
- *Le mécanisme du développement et les lois du groupement des opérations* ; 1941
- *La psychologie de l'intelligence* ; 1947
- *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* ; 1947
- *La représentation du monde chez l'enfant* ; 1947
- *Introduction à l'épistémologie génétique* ; 1950
- *La causalité physique chez l'enfant* ; 1950
- *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* ; 1955
- *Le jugement moral chez l'enfant* ; 1957
- *Apprentissage et connaissance* ; 1959
- *Traité de psychologie expérimentale* , 1963
- *Six études de psychologie* ; Denoël 1964
- *Psychologie et pédagogie* ; Denoël 1969
- *Biologie et Connaissance* ; 1973
- RANK (Otto) : - *Le traumatisme de la naissance* ; Payot 1909
- SPITZ (René) : - *De la Naissance à la Parole, la première année de la vie* ; 1965
- THIS (Bernard) : - *Naître... et sourire* ; Paris, Aubier Montaigne, 1977
- TRAN-THONG : - *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine* ; Paris, Vrin, 1967
- TUSTIN (Frances) : - *Autisme et psychose chez l'enfant* ; Seuil 1977
- *Les états autistiques chez l'enfant* ; Seuil 1986
- VASSE (Denis) : - *L'ombilic et la voix* ; Seuil 1974
- VYGOTSKY (Lev) : - *Pensée et Langage* ; 1934
- WALLON (Henri) : - *L'enfant turbulent* ; 1925
- *Les origines du caractère chez l'enfant* ; 1934
- *L'évolution psychologique de l'enfant* ; 1941
- *De l'acte à la pensée* ; 1942
- *Les origines de la pensée chez l'enfant* ; 1945
- WINNICOTT (Donald) : - *L'enfant et le monde extérieur* ; 1957
- *De la pédiatrie à la psychanalyse* ; 1969
- *Processus de maturation chez l'enfant* ; 1957-1963
- *Jeu et réalité* ; 1971
- ZAZZO (René) : - *L'Attachement* ; 1979

Publications collectives :

- BONAPARTE (Marie) : *De la prophylaxie des névroses* ; in *Revue Française de Psychanalyse*, 1930, n° 1
- GESELL (Arnold) et ILG (Frances) : *Le jeune enfant dans la civilisation d'aujourd'hui* ; 1943
- GESELL (Arnold) et ILG (Frances) : *L'enfant de 5 à 10 ans* , 1946
- OSTERRIETH, PIAGET, DE SAUSSURE, TANNER, WALLON et ZAZZO : *Le problème des stades en psychologie de l'enfant* ; PUF 1956

- Serge LÉBOVICI et Michel SOULE : *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse* ; 1970
- *L'unité de l'homme* ; états du colloque de Royaumont en 1972 ; Seuil 1974
- ANZIEU (Didier) : *Le moi-peau* ; in *Nouvelle Revue de Psychanalyse* n° 9, 1974
- Murray THOMAS et Claudine MICHEL : *Théories du développement de l'enfant* ; De Boeck 1994
- Drina CANDILIS-HUISMAN et M. ROBIN : *Construction des liens familiaux pendant la première enfance* ; PUF 1995
- *La folie, histoire et dictionnaire* ; sous la direction de Jean THUILLIER ; Paris, Robert Laffont, collection Bouquins, 1996
- Stanislas TOMKIEWICZ : article *Pédophilie et agressions sexuelles* ; numéro spécial de la revue *Enfance majuscule* ; juin-juillet 1997
- *La pédophilie* : ouvrage collectif publié par la Fondation Scelles ; Editions Erès 2001

G) Le concept de représentation

- ABRIC (Jean-Claude) : - *Pratiques sociales et représentations* ; Paris, PUF, 1994
- DESCHAMPS (J-C) : - *L'échec scolaire ; Modèle d'élève ou élèves modèles* ; Lausanne, Pierre-Marcel Favre, 1982
- DERRIDA (Jacques) : - *La Dissémination* ; Paris, Seuil, 1972
- ENAUDEAU (Corinne) : - *Là-bas comme ici* ; Paris, Gallimard, 1998
- GILLY (Michel) : - *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations* ; Paris, PUF, 1980
- JODELET (Denise) : - *Les représentations sociales (collectif)* ; Paris, PUF, 1989
- MANNONI (Pierre) : - *Le visible et l'invisible* ; Paris, NRF Gallimard, 1963
- MANNONI (Pierre) : - *La psychologie collective* ; Paris, PUF, 1985
- MANNONI (Pierre) : - *Les représentations sociales* ; Paris, PUF, 1998
- MAUSS (Marcel) : - *Œuvres* ; tomes II et III ; Editions de Minuit 1969
- MOLINER (Pascal) : - *La représentation sociale* ; in Serge MOSCOVICI : *Introduction à la psychologie sociale* , Paris, Larousse, 1972
- MOSCOVICI (Serge) : - *La psychanalyse, son image et son public* ; Paris, PUF, 1961
- ROUQUETTE (Michel-Louis) : - *Représentations sociales et éducation* ; Montréal, Editions Nouvelles ; 2000
- WEISS (J) : - *Individualité et réussite scolaire* ; Berne, Peter Lang, 1986
- WITTGENSTEIN (Ludwig) : - *Remarques sur la philosophie de la psychologie* :

Articles et revues :

- Emmanuel LEVINAS : *La réalité et son ombre* ; revue *Les Temps Modernes*, novembre 1948
- Maurice MERLEAU-PONTY : *L'œil et l'esprit* ; revue *Les Temps Modernes* n° 184-185, 1961
- R. Rosenthal et L. Jacobson : *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development* ; New-York ; Holt, Rinehart et Winston ; 1968
- Michel GILLY : *La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire : cohérence entre aspects structuraux et différentiels* ; *Cahiers de psychologie*, n° 15, 1972
- Michel GILLY : *La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire : aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant* ; *Psychologie Française*, n° 9, 1974
- J-P KAUFMANN : *La perception des élèves par les enseignants* ; *Bulletin de psychologie*, n° 30, 1977
- Hervé LONDEIX : *Structure factorielle de l'opinion des professeurs sur leurs élèves* ; revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 11, 1982
- Roger CHARTIER : *Le monde comme représentation* ; revue *Annales Economies Sociétés Civilisations*, n° 6, novembre-décembre 1989
- André LECIGNE : *Les représentations de l'élève signalé chez les maîtres* ; *Psychologie et Education*, n° 32, 1998
- André LECIGNE : *Les représentations en psychologie sociale* ; in la revue *Jonctions* ; IUFM d'Aquitaine ; n°4, septembre 2000

H) L'enfant chez Nietzsche

Oeuvres complètes dans l'édition Colli-Montinari chez Gallimard :

- tome I : *La naissance de la tragédie ; Fragments posthumes* 1869-1872
- tome I bis : *Écrits posthumes* 1870-1873
- tome II : *Considérations inactuelles I et II ; Fragments posthumes* 1872-1874
- tome II bis : *Considérations inactuelles III et IV ; Fragments posthumes* 1874-1876
- tome III : *Humain, trop humain ; Fragments posthumes* 1876-1879
- tome IV : *Aurore ; Fragments posthumes* 1879-1881
- tome V : *Le Gai Savoir ; Fragments posthumes* 1881-1882
- tome VI : *Ainsi parlait Zarathoustra*
- tome VII : *Par-delà Bien et Mal ; La Généalogie de la morale*
- tome VIII : *Le cas Wagner ; Crépuscule des idoles ; L'Antéchrist ; Ecce homo ; Nietzsche contre Wagner*
- tome VIII bis : *Dithyrambes de Dionysos ; Poèmes et fragments poétiques posthumes* 1882-1888
- tome IX : *Fragments posthumes* Été 1882-Printemps 1884
- tome X : *Fragments posthumes* Printemps-Automne 1884
- tome XI : *Fragments posthumes* Automne 1884-Automne 1885
- tome XII : *Fragments posthumes* Automne 1885-Automne 1887
- tome XIII : *Fragments posthumes* Automne 1887-Mars 1888
- tome XIV : *Fragments posthumes* Début 1888-Début Janvier 1889

Études sur Nietzsche :

- | | |
|----------------------------|--|
| ANDLER (Charles) : | - <i>Nietzsche : sa vie et sa pensée</i> ;1920-1931 |
| BARRASSIN (Paul) : | - <i>Le bluff nietzschéen</i> ;1979 |
| BIANQUIS (Geneviève) : | - <i>Nietzsche en France</i> ;1929 |
| | - <i>Nietzsche</i> ;1933 |
| | - <i>Nietzsche devant ses contemporains</i> ;1959 |
| BOUDOT (Pierre) : | - <i>Nietzsche et l'au-delà de la liberté</i> ;1970 |
| | - <i>L'ontologie de Nietzsche</i> ;1971 |
| | - <i>Nietzsche en miettes</i> ;1973 |
| | - <i>Nietzsche et les écrivains français</i> ; 1975 |
| | - <i>Nietzsche : la momie et le musicien</i> ; 1981 |
| BOYER (Laurent) : | - <i>Eternel Retour à Sals-Maria</i> ; 1994 |
| BRUSQ (Paul-François) : | - <i>Nietzsche : Étude psycho-pathologique</i> ; 1933 |
| CHESTOV (Léon) : | - <i>La philosophie de la tragédie : Dostoïevski et Nietzsche</i> ;1926 |
| | - <i>L'idée de bien chez Tolstoï et Nietzsche</i> ;1949 |
| COLLI (Giorgio) : | - <i>Après Nietzsche</i> ;1974 |
| DELEUZE (Gilles) : | - <i>Nietzsche et la philosophie</i> ; 1962 |
| DERRIDA (Jacques) : | - <i>Eperons, les styles de Nietzsche</i> ; 1978 |
| DUPEYRON (Jean-François) : | - <i>La notion nietzschéenne de nihilisme</i> ; TER
Bordeaux III, Bibliothèque de l'UFR de Philosophie,
1991 |
| FINK (Eugén) : | - <i>La philosophie de Nietzsche</i> ; 1960 |

- GRANIER (Jean) : - *Le problème de la vérité dans la philosophie de Nietzsche* ; 1966
- HALEVY (Daniel) : - *L'enfance et la jeunesse de Nietzsche* ; 1907
- *Nietzsche* ; 1944
- HEBER-S JEFFRIN (Pierre) : - *Le Zarathoustra de Nietzsche* ; 1988
- HEIDEGGER (Martin) : - *Nietzsche* ; 1961
- JASPERS (Karl) : - *Nietzsche et le christianisme* ; 1949
- *Nietzsche* ; 1936
- KLOSSOWSKI (Pierre) : - *Nietzsche et le cercle vicieux* ; 1969
- LUBAC (Henri de) : - *Le drame de l'humanisme athée* ; 1945
- LOWITH (Karl) : - *Nietzsche, philosophe de l'éternel retour du même* ; 1934
- ONFRAY (Michel) : - *La sculpture de soi* ; 1993
- PFEIFFER (Ernst) : - *Nietzsche, Rée, Salomé : Correspondance* ; 1970
- SALOME (Lou) : - *Nietzsche à travers ses oeuvres* ; 1894
- *Nietzsche* ; 1932
- *Ma vie* ; 1951
- SAUTET (Marc) : - *Nietzsche et la Commune* ; 1981
- SCHLECHTA (Karl) : - *Le cas Nietzsche* ; 1960
- VALADIER (Paul) : - *Nietzsche : l'athée de rigueur* ; 1975
- VATTIMO (Gianni) : - *Introduction à Nietzsche* ; 1992
- ZWEIG (Stefan) : - *Nietzsche* ; 1930

Publications collectives, revues, confrontations et colloques :

- *Nietzsche* ; VII^e colloque philosophique international de Royaumont ; 1967
- *Nietzsche aujourd'hui ?* ; colloque du Centre Culturel International de Cerisy ; 1973
- *Nietzsche* ; Magazine littéraire n° 141 d'octobre 1978
- *Nietzsche, Rée, Salomé : Correspondance* ; PUF 1979
- *Les vies de Nietzsche* ; Magazine littéraire n° 298 d'avril 1992
- Philippe CHOLET et Hélène NANCY : *Nietzsche, l'art et la vie* ; 1996

I) Divers ouvrages

- BADINTER (Elisabeth) : - *XY, de l'identité masculine* ; 1994
BOURDIEU (Pierre) : - *De la domination masculine* ; Paris, Seuil, 1998
BRACONNIER (Alain) : - *Le sexe des émotions* ; Paris, Odile Jacob, 1996
BURCKHARDT (Jacob) : - *Considérations sur l'histoire universelle*
CAILLOIS (Roger) : - *L'homme et le sacré* ; 1950
GUERIN (Daniel) : - *Ni Dieu ni Maître : Anthologie de l'anarchisme* ;
1970
GUILLAUME (James) : - *Idées sur l'organisation sociale* ; 1876
LEVY-BRÜHL (Lucien) : - *La mentalité primitive* ; 1922
LIPOVETSKY (Gilles) : - *L'ère du vide* ; 1983
MALINOVSKI (B) : - *La vie sexuelle des sauvages du Nord-Ouest de la
Mélanésie* ; Payot, 1970
SCHNAPPER (Dominique) : - *La communauté des citoyens* ; Gallimard 1994

Articles, revues et publications collectives :

- François FURET et Mona OZOUF : *Dictionnaire critique de la Révolution Française* ;
1988
- Pierre BOURDIEU : *La domination masculine* ; in *Actes de la recherche en sciences
sociales* ; n° 84 de septembre 1990
- *Atlas de la psychologie* ; Paris, Livre de Poche, 1995

INDEX**A**

Abdallah-Preteille	73, 218
Abraham	164, 246
Abrie	15, 21, 22, 468
Agrippine	211
Ainsworth	257
Alain ⁶ , 8, 19, 106, 107, 108, 208, 316, 342	
Albert le Grand	212
Alcuin	39, 43
Aldebrandin de Sienna	78, 90
Alexandre le Grand	42
Alexandre-Bidon ¹ , 36, 38, 39, 42, 44, 45, 135, 139, 200	
Alice au pays des Merveilles ¹⁵⁸ , 161, 470	
Althusser	217, 218, 220, 221, 321
Ambauves	372, 373
Andersen	160
Andler	409
Anzieu	262
Apollon ⁴¹¹ , 412, 413, 414, 415, 416, 417, 442	
Archidamos	224
Arendt	310, 339, 352, 353
Ariane	405, 444
Ariès ³⁵ , 36, 37, 38, 42, 45, 46, 47, 91, 93, 464	
Aristippe de Cyrène	77
Aristippus	77
Aristote ⁴² , 43, 72, 91, 92, 104, 133, 224, 237, 249, 341, 344, 362	
Artaud	172
Astolfi	359
Aubry-Roudinesco	256

B

Bach	174
Bachelard	6, 8, 130, 242
Bacon	205
Badinter	225
Bakounine	367, 368, 369, 370, 376
Ballion	329
Bäbel Inhelder	245

Barrie	132, 158, 159, 160, 161, 163
Barthélémy l'Anglais	90
Barthes	6
Baudouin	246
Baulant	40
Bautier	219, 350
Bayle	204
Beauvoir	125, 225, 264, 278, 292, 298, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312
Beckett	453
Bède	140
Béjin	113
Belmont	211, 213
Benesch	237
Bergé	55
Bergson	298, 469
Berkvam	39
Bernard de Clairvaux	133
Bettelheim	107, 227, 257, 259, 278, 281
Bever	110
Biesheuvel	73
Binet-Simon	217, 271
Blanche de Castille	45
Bloom	343
Bobin ¹⁰⁶ , 108, 122, 124, 125, 126, 127, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 462	
Bonaparte	258
Bossuet	30, 33, 57
Botticelli	36
Bouddha	439
Boudot	446
Bourdieu	217, 225, 230, 306, 321, 330
Bower	110, 237
Bowlby	227, 256, 257
Braconnier	225
Brassens	363
Buber-Neumann	434
Buffon	150
Buisson	350, 370
Zurckhardt	400, 461
Buten	289, 290

C

Caillois	170, 212, 214
Calas	144
Calvin	100
Cambyse	63
Candilis-Huisman	199, 212
Canivez	340, 358
Cardinal de Berulle	30
Caron	362
Carothers	73
Carrère	269, 286
Carroll	158, 159, 160, 161, 162, 163
Catherine de Sienne	172
Cercle de Vienne	7
Césaire d'Arles	43
Cesbron	123, 126, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277
Chambry	344
Changeux	114, 115
Charlemagne	39, 43, 44
Charlot	219, 350
Château	87, 143, 155
Chédid	120, 125, 127
Chevènement	65, 330
Chombart de Lauwe	31, 55, 80, 117, 118, 119, 126, 127, 131
Cicéron	345
Claudé	175
Closson	36
Cocteau	302
Colli	399
Colomban	140
Coménius	344
Compagnons de l'Université Nouvelle	317
Comte	65, 208
Comte-Sponville	65
Condorcet	66, 67, 203, 205, 207, 208, 210
Coq	330
Cousinet	331, 343
Cranach	182

D

D'Alembert	143
Dahl	160
Danchin	114, 115
Daniel	362
Dante	140
Dany	195

Darius	63
Darwin	62, 400
Daudet	99, 124
De Queiroz	322
De Saussure	246
Debarbieux	323
Debord	333, 334, 336, 337, 350, 358
Decroly	331
Deleuze	391, 394, 395, 398, 399, 401, 404, 408, 410, 413, 415, 416, 421, 422, 423, 426, 432, 442, 459
Denys l'Aéropagite	134
Descartes	5, 6, 20, 33, 50, 51, 66, 104, 441
Devereux	229
Dewey	331, 343, 362
Dhôtel	55, 121, 122
Dhuoda	39
Diacre	41
Dionysos	405, 406, 407, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 420, 434, 442, 444
Doisneau	365
Du Bellay	346
Dubet	218, 330
Duché	195
Duhamel	99
Dumas	89
Dupanloup	136
Durand	195
Durkheim	12, 13, 14, 15, 316, 328, 329, 338
Duruy	320

E

Eadmer	41, 42, 141
Eelsen	195
Eisenberg	111
Electre	164
Eluard	6
<i>Emile</i>	1, 52, 60, 84, 85, 130, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 188, 216, 226, 346, 349, 465
Enaudeau	5, 6
Engels	320
Epicure	69, 71, 362
Erasmus	200, 324, 325
Eschyle	410, 416
Esopé	348

Esparbes-Pistre	333
Esquirol	222
Estrela	359
Euripide	214

F

Falloux	81, 320
Fantz	110, 237
Faure	363, 370, 371, 372
Fénelon	33, 51, 52, 54, 79, 80, 81, 82, 88, 149
Ferrer	363, 370, 372
Ferrière	331
Ferry	316, 320, 321, 327, 328, 330, 334, 357, 370
Feuerhahn	31
Fichte	56
Fink	382, 391, 406, 411, 414, 415, 417, 418, 419, 421, 435, 445
Flament	22
Flaubert	292, 295, 314, 315
Folon	266
Fontenelle	204
Foucambert	321, 346
Foucault	20, 103, 272, 289, 359, 469
Foulin	463
Foulquié	350
Fra Angelico	36, 167
François d'Assise	9, 134, 139, 167, 172, 173
Freinet	144, 145, 151, 154, 316, 327, 331, 332, 343, 350, 351, 353, 361, 362
Freud	14, 20, 73, 84, 127, 164, 192, 205, 227, 232, 244, 246, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 341, 354, 395, 396
Freud (Anna)	227, 248, 255, 258, 259, 262
Furet	210

G

Galien	344
Gall	43, 215
Gargantua	78, 179, 180, 181, 183
Gavroche	118, 129, 162, 278
Genet	284, 292, 295, 311, 312, 313, 314
Gerson	44, 57, 58, 141
Gesell	198
Gide	75, 99

Gilles de Rome	33, 34, 51, 79, 100
Gilly	22
Glanville	90, 91
Godwin	99
Goldschmidt	388
Goldsmith	84
Gouhier	5
Grahame	158, 159, 160, 163
Grass	269, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 301
Grave	369
Greenacre	232
Grégoire de Naziance	134
Grégoire de Nysse	134
Grégoire le Grand	39, 44, 153
Grimm	213
Guénard	257, 263, 268, 273, 274, 275, 276, 277
Guidetti	228
Guillaume	376
Guizot	320

H

Hadfield	198, 203, 217
Haeckel	203
Halévy	390, 461
Hamlet	364
Hegel	189, 190, 191, 204, 406, 413
Heidegger	19, 266, 296, 303, 304, 399, 411, 450
Héraclite	322, 415, 416
Herder	204, 207
Hérode	137
Herzog	441
Hippocrate	215
Hitler	434
Hugo	81, 96, 118, 162, 278
Husserl	298
Huston	249
Hyppolite	159

I

Ibanes	468
Isambert-Jamati	318
Isidore de Séville	136

J

Jacobson	22, 23
Jankélévitch	161
Janov	262, 403
Jaspers	292, 310, 391, 407, 409, 410, 420, 428, 430, 436, 438, 441, 442, 443, 447, 451
Jensen	73
Jésuites	87, 154, 155
Jésus	36, 42, 47, 58, 70, 94, 95, 101, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 152, 171, 172, 182, 183, 206, 283, 325, 366, 429
Jodelet	4, 12, 15, 17, 21, 22, 31
Joly	49
Julien de Vézelay	139

K

Kafka	269, 278, 279, 280, 282, 294
Kant	5, 19, 21, 33, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 85, 88, 102, 103, 149, 152, 207, 208, 339, 340, 351, 371, 419, 441, 464, 467
Kergomard	321
Kessel	121, 122, 123, 125, 127, 129
Kierkegaard	292, 300, 303, 304
Klein	246, 258
Knox	100
Korczak	327
Kropotkine	367, 368, 369, 370

L

La Barre	144
<i>La Belle au Bois Dormant</i>	214
La Borderie	219
La Bruyère	33, 97, 98, 105
La Fontaine	80, 97, 105
La Mettrie	58
La Vierge	36, 94, 139, 181, 182, 233
Lacan	9, 258
Lallemand	228
Langevin-Wallon	317
Laplanche	258
Laurendeau	362
Laurent	38, 212
Le Clézio	120, 123
<i>Le Petit Chaperon Rouge</i>	213

<i>Le Petit Chose</i>	99, 124, 129, 131
<i>Le Petit Prince</i>	116, 117, 118, 121, 122, 124, 127, 129, 135
Lear	158, 159, 160, 163
Lebovici	164, 232, 252, 256, 257, 258
Leboyer	231
Lecerle	162, 163
Lecigne	468
Leclair	231
Lefebvre	190
Leibniz	238
Lelièvre	38, 357
Lénine	52, 53
Lenoir	42, 140
Léon le Grand	42, 137, 140
Léonard de Vinci	182, 183, 255
Leroy-Ladurie	45
Lessing	56, 203, 205, 206, 208
Lettl	1, 29, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 91, 94, 100, 133, 135, 139
Lévinas	356
Lévi-Strauss	72, 229, 337
Lévy-Brühl	72, 73, 74
Liddell (Alice)	162
Lipman	362
Lipovetsky	267, 449, 450, 451, 452, 453, 454
Locke	33, 53, 57, 58, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 102, 107, 132, 147, 149, 152, 153, 203, 225, 226, 235, 237, 238, 348, 349, 360, 361
Lothaire	44
Louis le Pieux	44
Louis XIV	50
Lubac	417
Lucrece	231
Lull	39, 45
Lullaby	120, 123, 124
Lumières	19, 58, 59, 60, 61, 66, 130, 153, 203, 204, 205, 207, 337, 408, 454

M

Macherey	190
Machiavel	220, 221
Madame de Maintenon	50, 82
Mahler	246
Maine de Biran	188, 190
Malinovski	375
Mamoni	193, 194, 259

Marcel	100, 292, 450
Marcuse	440, 450
Marrou	27, 42, 43
Marx	46, 204, 319, 320, 321, 448
Massard	228
Matisse	176
Matthews	362
Matthieu	135, 137
Mehler	108, 109, 110, 111, 112, 236, 237
Meirieu	82, 257, 334, 335, 339, 464
Merleau-Ponty	17, 193
Michel	101, 209, 246
Michel (Louise)	369
Millet	215
Milne	158, 159, 160, 163
Mirabeau	210
Mme de Sévigné	95
Moebius	72
Molière	345
Mondeville	71
Montagner	333
Montaigne	33, 34, 37, 48, 57, 73, 76, 77, 78, 80, 81, 92, 93, 98, 130, 137, 150, 181, 189, 198, 199, 200, 316, 318, 322, 325, 326, 341, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349
Montesquieu	20
Montessori	316, 331, 358
Montherlant	79, 100
Montinari	399
Morel	228
Morin	240
Moscovici	4, 12, 13, 15, 16, 17, 23
Mounier	264, 275, 291, 292, 295, 297, 301, 310, 450
Mozart	108, 171, 173, 175

N

Narcisse	452
Necker de Saussure	49
Neil	352
Néron	211
Nicole	348
Nietzsche	8, 29, 32, 115, 129, 137, 233, 267, 292, 328, 367, 377, 378, 379, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414,

	415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 463, 467
Nique	38

O

Œdipe	164, 253, 261
Olibrius	234
Onfray	458
Ortega y Gasset	201
Oscanyan	362
Osterrieth	246
Oury	343, 362
Overbeeck	390
Ozouf	210

P

Pagnol	33, 75, 100
Paré	78, 212
Pascal	203, 204, 216, 306, 348
Passeron	217
Pausanias	52
Pelpel	23, 332
Perez	269, 286, 287, 288
Pergaud	55, 122, 123, 128
Perrenoud	316, 331, 333, 359
<i>Peter Pan</i>	132, 158, 159, 160, 161, 163
Philonenko	58
Piaget	12, 74, 75, 190, 191, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 263, 355
Picoche	95
Pierre le Grand	84
Planck	200
Platon	33, 42, 43, 52, 56, 62, 63, 64, 65, 79, 89, 136, 143, 149, 225, 238, 323, 341, 342, 344, 362, 416, 418, 463, 464
Pline	211
Plutarque	86, 199, 214, 224, 316, 325, 346
Ponti	286, 287
Pope	257
Popper	7
Port-Royal	348
Prairat	41, 324, 355, 356, 465

Prévert 363, 364, 365, 366, 367, 368, 375,
462
Proudhon 368, 369

R

Rabelais 78, 179, 180, 181, 182, 183
Rank 231, 232, 254
Raphaël 182, 183
Raynaud 319, 372, 373, 376
Reboul 146, 316, 337, 338, 351, 465
Reclus 369, 370, 375
Reich 260
Rémond 107
Renard 126
Renaudeau 195
Riché 38, 39, 42, 43, 135, 139, 140, 200
Rilke 422
Rimbaud 108
Robin 363, 370, 371, 372
Robinson Crusoe 127, 366
Rochex 219, 350
Rogers 151, 343
Rollin 100
Rosenthal 22, 23
Rouquette 469
Rousseau 37, 52, 57, 68, 83, 84, 85, 86,
99, 102, 117, 130, 132, 142, 143, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 154, 155, 156, 157, 159, 166, 176,
199, 205, 225, 226, 263, 316, 340, 346,
355, 371, 465, 467
Rubens 37, 182, 183

S

Sabatini 182, 183
Saint Aignan 135
Saint Anselme 41, 42, 44, 141
Saint Augustin 30, 33, 45, 100, 104, 133,
136, 141, 212, 234, 326, 327
Saint Benoît 41, 133, 135, 140, 323
Saint Bonaventure 134
Saint Cuthbert 135
Saint Exupéry 118
Saint Jean-Baptiste 182
Saint Jérôme 39, 137, 212
Saint Joseph 139
Saint Luc 116
Saint Malo 135

Saint Marc 116
Saint Nicolas 70
Saint Paul 33, 46, 233, 238
Saint Thomas 33, 49, 100, 133, 212, 224,
234, 235
Saint-Cyran 57
Sainte Marguerite 234
Saint-Exupéry 17, 116, 118, 121, 160, 254
Saints Innocents 94, 133, 137
Salomon 33, 40
Sarraute 99
Sartre 20, 124, 127, 131, 163, 184, 193,
201, 209, 257, 265, 272, 275, 276, 277,
282, 284, 290, 292, 293, 294, 295, 296,
297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304,
305, 306, 309, 310, 311, 312, 313, 314,
315, 330, 373
Scheler 426
Schnapper 328
Schopenhauer 381, 441, 447, 448, 456
Sénèque 33, 68, 69
Serres 202
Sharp 362
Sigal 38
Skinner 360
Smedley 159
Snow 233
Socrate 4, 12, 64, 77, 136, 323, 343, 406,
411, 416, 417, 418, 422, 434, 469
Sophistes 12
Sordes-Ader 333
Soulié 164, 232, 252, 256, 257, 258
Spinoza 52, 170
Spitz 246, 256, 257, 260, 261
Staline 434
Stirner 265, 367, 373, 374, 375
Stoïciens 69, 76
Summerhill 352

T

Tanner 246
Tap 333
Tati 132
Testu 333
Théétète 344
Théodose 136
Thérèse d'Avila 172
This 211, 213, 228, 231, 232, 233, 234
Thomas 101, 209, 212, 246

Thuillier	220, 222
Tomkiewicz	469
Tran-Thong	239, 241, 248
Turgot	204

V

Valéry	450
Vallès	126, 127, 129, 268, 277, 278
Van der Leeuw	73
Van Gennep	229
Vargas	321
Verger	38
Vergès	15
Victoria	233
Voltaire	143, 441
Vouet	182, 183
Vygotsky	209

W

Wagner	381, 384, 399, 411, 431, 432, 461
Wahl	391
Wallon	26, 73, 74, 184, 188, 191, 196, 198, 203, 209, 241, 244, 245, 246, 248, 249

Weber	15
Winnicott	227, 248, 254, 256, 258, 259, 261, 262
Winnie l'ourson	158, 159, 160, 161, 163
Wittgenstein	6, 7
Woolf	230
Wullschläger	159, 162, 163

X

Xerxès	63
--------	----

Z

Zarathoustra	8, 32, 115, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 386, 388, 390, 399, 401, 405, 414, 416, 420, 421, 424, 429, 430, 436, 437, 440, 441, 443, 444, 445, 447, 448, 450, 451, 453, 454, 455, 459, 460, 461
Zay	317
Zazzo	246
Zola	215, 216, 217
Zweig	444, 461

TABLE DES MATIERES

DES IDEES SUR L'ENFANCE.....	1
INTRODUCTION.....	1
1) <i>Se faire des idées</i>	2
2) <i>Les problèmes de la représentation : la fuite de l'objet</i>	5
3) <i>Les problèmes de la représentation : le sujet et les représentations sociales</i>	11
4) <i>Les problèmes de la représentation : la perte du sujet</i>	19
5) <i>L'enfance et ses représentations</i>	25
1 L'ENFANCE-MANQUE.....	30
1) <i>L'histoire d'une enfance oubliée ?</i>	35
2) <i>Esprit adulte et esprit enfantin</i>	49
3) <i>L'enfant-animal</i>	55
4) <i>L'enfance-manque</i>	66
5) <i>Les grands enfants de l'imagerie colonialiste</i>	71
6) <i>L'enfant, un être faible, une nature molle</i>	76
7) <i>Les noms de l'enfance</i>	90
8) <i>L'enfance-défaut, l'enfance-vice, l'enfance-pèche</i>	97
9) <i>Les erreurs de perspective de l'adulto-centrisme : la précieuse infantilité</i>	104
2 L'ENFANCE-INNOCENCE.....	116
1) <i>L'enfant-mythe</i>	117
2) <i>Le portrait d'une enfance idéalisée</i>	120
3) <i>L'enfant de Dieu</i>	133
4) <i>L'enfant de Rousseau</i>	142
5) <i>Des représentations pédophiles</i>	158
6) <i>L'enfant vide</i>	166
7) <i>L'enfant rubelaisien</i>	179
3 L'ENFANCE-OBJET.....	184
1) <i>L'enfant : un objet évolutif logicisé</i>	188
2) <i>L'enfance-évolution</i>	195
3) <i>L'aube de l'existence : naissance et influences</i>	211
4) <i>L'enfant de l'androcentrisme</i>	223
5) <i>Aux origines du psychisme</i>	231
6) <i>L'enfance-rondelle</i>	244
7) <i>L'enfance psychanalysée</i>	251
4) L'ENFANCE-SUJET.....	264
1) <i>La résistance des enfants perdus</i>	268
2) <i>L'enfant existentialiste</i>	292
3) <i>L'enfant des éducateurs et des pédagogues contemporains</i>	316
4) <i>L'enfant anarchiste</i>	363
5) L'ENFANT DE NIETZSCHE.....	377
1) <i>Une suite d'énigmes et d'inversions</i>	384
2) <i>Nihilisme et infantilisme</i>	390
3) <i>La victoire du nihilisme infantilisant</i>	403
4) <i>L'apothéose nihiliste</i>	446
5) <i>L'humanité enfantine</i>	455
CONCLUSION : EDUCATION ET REPRESENTATIONS.....	462
BIBLIOGRAPHIE.....	470
INDEX.....	488
TABLE DES MATIERES.....	495