

L'enfance Introduction

Les documents qui suivent accompagnent le cours d'introduction sur l'enfance. Ils vous permettront d'approfondir certains points, de nourrir vos dissertations (amorce, conclusion ou transitions) et certains textes peuvent constituer des sujets de résumés. Je vous encourage donc à le consulter régulièrement pendant l'année, et à le compléter par des références personnelles.

Document n°1



Évangile de Marc, 10 13-17 : On lui amena des petits enfants, afin qu'il les bénisse. Mais les disciples reprirent ceux qui les amenaient. Jésus, voyant cela, fut indigné, et leur dit : Laissez venir à moi les petits enfants, et ne les en empêchez pas ; car le royaume de Dieu est pour ceux qui leur ressemblent. Je vous le dis en vérité, quiconque ne recevra pas le royaume de Dieu comme un petit enfant n'y entrera point. Puis il les prit dans ses bras, et les bénit, en leur imposant les mains.

Document n°2 : Giotto, « Vierge à l'enfant », 1300-1303 environ.



Document n°3 : Anonyme, « Portrait d'un enfant mort », vers 1650.



Document n°4 : Jacques Blanchard, « La Charité », 1635-1636.



Document n°5 : François-André Vincent, « Madame Boyer-Fonfrède et son fils », 1796, huile sur toile



Document n°6 : Jacques Fabien Gautier-Dagoty, « Quatrième Tableau représentant la femme enceinte », 1740-1785, gravure sur cuivre en couleurs.





Document n°8 : Victor Hugo *Les Contemplations*, « Melancholia » 1856.

[...] Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ?
Ces doux êtres pensifs, que la fièvre maigrit ?
Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules ?
Ils s'en vont travailler quinze heures sous des meules ;
Ils vont, de l'aube au soir, faire éternellement
Dans la même prison le même mouvement.
Accroupis sous les dents d'une machine sombre,
Monstre hideux qui mâche on ne sait quoi dans l'ombre,
Innocents dans un bagne, anges dans un enfer,
Ils travaillent. Tout est d'airain, tout est de fer.
Jamais on ne s'arrête et jamais on ne joue.
Aussi quelle pâleur ! la cendre est sur leur joue.
Il fait à peine jour, ils sont déjà bien las.
Ils ne comprennent rien à leur destin, hélas !
Ils semblent dire à Dieu : "Petits comme nous sommes,
"Notre père, voyez ce que nous font les hommes !"
Ô servitude infâme imposée à l'enfant !
Rachitisme ! travail dont le souffle étouffant
Défait ce qu'a fait Dieu ; qui tue, œuvre insensée,
La beauté sur les fronts, dans les cœurs la pensée,
Et qui ferait - c'est là son fruit le plus certain -
D'Apollon un bossu, de Voltaire un crétin !
Travail mauvais qui prend l'âge tendre en sa serre,
Qui produit la richesse en créant la misère,
Qui se sert d'un enfant ainsi que d'un outil !
Progrès dont on demande : "Où va-t-il ? que veut-il ?"
Qui brise la jeunesse en fleur ! qui donne, en somme,
Une âme à la machine et la retire à l'homme !

Document n°9 : Henri Cartier-Bresson, « Gitans- Grenade. Espagne » 1933



Document n°10 : Sabine Weiss, « Gitans devant le palais des papes, Avignon », 1946



L'enfance est une donnée anthropologique universelle : nulle société humaine connue ne fait l'économie d'une « forme symbolique » ou d'une « construction sociale » qui distingue l'enfant du « petit ». De ce point de vue, il n'y a pas d'« invention de l'enfance » ; elle est partout où l'humanité est présente. D'un autre point de vue, la modernité occidentale se distingue des autres élaborations culturelles par la place privilégiée qu'occupe l'enfant dans son économie spirituelle. Si la configuration moderne ne se caractérise pas d'abord par l'avènement soudain de l'affection parentale, elle manifeste néanmoins une progressive, mais profonde, redéfinition de l'enfance, que trois traits peuvent caractériser.

Le premier est *l'humanisation de l'enfance*. Par cette formule, il ne faut pas entendre que l'enfance aurait été perçue auparavant comme inhumaine ou sous-humaine. Il est très probable que, même dans les sociétés les plus sauvages, l'enfant qui vient de naître apparaît d'emblée humain. Il faut plutôt comprendre par là une transformation de l'idée même d'humanité, qui, avec la modernité, tend à *s'unifier*. Tocqueville l'avait bien noté : la vision caractéristique des sociétés traditionnelles consiste en une fragmentation du genre humain : chaque caste, chaque race, chaque âge constituait comme une petite humanité à part, éventuellement placée sur une échelle définissant des stades supérieurs et inférieurs. La modernité, sous l'influence du christianisme, a représenté une formidable unification de l'idée d'humanité. Avec « l'égalisation des conditions », chaque homme voit désormais dans l'autre, quelles que soient sa position sociale, son origine ethnique ou son âge, un *alter ego*. L'enfance se trouve intégrée à part entière au sein d'une nouvelle conception de l'humanité. Ce qui peut s'envisager de manière contrastée, ainsi que le notait avec ironie La Bruyère : « Les enfants sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, 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

Cette humanisation de l'enfance doit également se concevoir comme une *libération*. En effet, dans la conception ancienne de l'enfant, sa nature propre était caractérisée, du fait même de son imperfection, par la dépendance et la servitude. Le langage contemporain conserve maintes traces de cette vision à travers des expressions comme le « garçon » de café, ou le *boy* anglais. Alain Renaut a bien retracé la genèse philosophique de cette « libération des enfants », dont les deux principaux jalons sont la formulation humaniste de la question éducative – comment éduquer un être libre ? – et les profondes analyses de Locke montrant, dans le *Second traité du gouvernement civil* de 1690 (chap. VI), que l'enfant n'est, en aucun cas, la propriété du *pater familias*. Le pouvoir des parents, écrit Locke, dérive non d'un droit de propriété, mais d'une obligation « à prendre soin des enfants durant l'état imparfait de leur enfance ». Et si l'enfant ne naît pas dans l'égalité, il naît *pour* cet état. L'enfant était ainsi reconnu comme un sujet, libre et porteur de droits. La nouvelle mission de l'éducation est, à partir de cette indétermination initiale, de cultiver cette liberté sans l'opprimer ni la nier.

Humanisé et libéré, l'enfant moderne accède enfin – troisième trait – au statut d'une *individualité à part entière*. C'est sur ce point que le changement contemporain est le plus perceptible. Si l'amour parental n'est pas une nouveauté, l'investissement affectif sur tel enfant en particulier est lui tout à fait inédit. Montaigne, qui ne se souvenait pas du nombre de ses enfants morts en nourrice, n'était pas un monstre d'indifférence, lui qui a tant pleuré son ami La Boétie. Simplement, il ne voyait pas encore dans l'enfant à peine né cet être unique, irremplaçable et suprêmement précieux dont la perte constitue aujourd'hui pour nous une tragédie. De nos jours, l'enfant est une personne dès sa naissance ; et même avant. Il l'est déjà dans le désir de ses parents qui le conçoivent comme individu avant même de la concevoir comme fœtus. Son essence d'enfant précède son existence infantile ; ce qui, comme le remarque judicieusement M. Gauchet, n'est pas un mince obstacle à son entrée dans la vie autonome. L'enfant doit savoir devenir l'individu qu'il est déjà, pour ses parents, avant même d'être né. On ne mesure sans doute pas encore tout à fait les conséquences de cette évolution. Mais s'il ne fallait retenir qu'un jalon de cette histoire de l'individualisation puérile, l'apparition de l'enfant dans la littérature serait peut-être le plus emblématique. Lorsque, avec Cosette, Gavroche, et bien d'autres, l'enfant devient un personnage de roman à part entière, on peut dire que l'individualisation est accomplie. La nature enfantine est désormais assez riche et profonde pour être déclarée bonne pour le service littéraire.

Précisément, cette triple reconnaissance de l'enfant se paie au prix lourd : l'opacité croissante de sa nature. L'humanisation, la libération et l'individualisation de l'enfant l'imposent aussi comme une énigme et un problème. C'est parce que l'enfant est pensé comme *pleinement humain, radicalement libre et absolument singulier*, qu'on attache à son existence plus d'importance et d'affection que jamais ; mais c'est aussi parce qu'il est pensé *pleinement humain, radicalement libre et absolument singulier* qu'on éprouve autant de mal à le définir et à l'éduquer. La source de notre bonheur est la même que celle de notre désarroi. La reconnaissance moderne de l'enfant a cette conséquence paradoxale qu'elle nous en fait perdre la spécificité. Si l'enfant est un Homme *presque* comme les autres, comment penser ce « presque » ? Quel statut donner à la différence de l'enfant égal ?

D'une manière parfaitement prévisible, cet ensemble d'interrogations s'est décliné dans deux domaines, théorique et pratique. Face à l'énigme de l'enfant, on est, en effet, tenté de faire appel à la psychologie, d'une part, et au droit, d'autre part. Y a-t-il une science qui permettrait de mettre au jour la nature de l'infantile ? Peut-on définir des droits de l'enfant, non seulement en tant qu'Homme, mais en tant qu'enfant ? Chacune à leur manière, ces deux questions, et les débats qu'elles ont suscités, constituent la contribution contemporaine à la définition de l'enfance.

¹La Bruyère, *Les Caractères*, « De l'Homme », 1688.

Document n°12 : Henri Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, 1941.

Un enfant ne sait que vivre son enfance. La connaître appartient à l'adulte. Mais qui va l'emporter dans cette connaissance, le point de vue de l'adulte ou celui de l'enfant ?

Si l'homme a toujours commencé par se mettre lui-même dans les objets de sa connaissance, en leur prêtant une existence et une activité conformes à l'image qu'il se fait des siennes, combien cette tentation ne doit-elle pas être forte à l'égard d'un être qui procède de lui et doit lui devenir semblable – l'enfant, dont il surveille, dont il guide la croissance et à qui il lui semble souvent bien difficile de ne pas attribuer des motifs ou des sentiments complémentaires des siens ? À son anthropomorphisme spontané, que d'occasions, que de prétextes, que d'apparentes justifications ! Sa sollicitude est un dialogue où il supplée par un effort d'intuitive sympathie aux réponses qu'il n'obtient pas, où il interprète les moindres indices, où il croit pouvoir compléter des manifestations lacunaires et inconsistantes, en les ramenant à un système de références, qui est fait de quoi ? Des intérêts qu'il sait être ceux de l'enfant et dont il lui prête une conscience plus ou moins obscure, des prédestinations dont il voudrait saisir en lui la promesse, des habitudes, des convenances mentales ou sociales avec lesquelles il s'est plus ou moins identifié lui-même, et aussi des souvenirs qu'il s'imagine avoir gardés de sa propre enfance. Or on sait que nos premiers souvenirs varient avec l'âge où ils sont évoqués et que tout souvenir travaille en nous sous l'influence de notre évolution psychique, de nos dispositions et des situations. À moins d'être solidement encadré dans un complexe de circonstances objectivement repérables, ce qui est rarement le cas lorsqu'il est d'origine infantile, un souvenir risque beaucoup d'être plus à l'image du présent que du passé. C'est ainsi en l'assimilant à soi que l'adulte prétend pénétrer l'âme de l'enfant.

Entre l'enfant et lui, il reconnaît pourtant des différences. Mais il les ramène le plus souvent à une soustraction : elles sont de degré ou quantitatives. Se comparant à l'enfant, il le voit ou relativement ou totalement inapte en présence des actions ou des tâches qu'il peut lui-même exécuter. Assurément, ces inaptitudes peuvent donner lieu à des mesures qui, assemblées convenablement, pourront mettre en évidence des proportions et une configuration psychique différentes chez l'enfant et chez l'adulte. À ce titre elles prendront une signification positive. Mais l'enfant n'en reste pas moins ainsi une simple réduction de l'adulte.

La soustraction peut s'opérer pourtant de façon plus qualitative, si les différences successives d'aptitudes que présente l'enfant sont rassemblées en systèmes et si une période déterminée de la croissance est assignable à chaque système. Alors il s'agira d'étapes ou de stades à chacun desquels répondra un certain lot des aptitudes ou des caractères que l'enfant doit acquérir pour devenir adulte. L'adolescent serait l'adulte amputé du stade le plus récent de son développement, et ainsi de suite, en remontant d'âge en âge, jusqu'à la première enfance. Mais, si spécifiques que puissent apparaître les effets propres à chaque étape, ils n'en restent pas moins, dans cette hypothèse, des caractères en s'ajoutant à d'autres pour réaliser l'adulte ; et la progression est encore essentiellement quantitative.

L'égoïsme de l'adulte peut enfin se manifester par sa conviction que toute évolution mentale a pour terme inéluctable ses propres façons de sentir et de penser, celles de son milieu et de son époque. S'il lui arrive, par ailleurs, de reconnaître que celles de l'enfant sont spécifiquement différentes des siennes, alors il n'a pas d'autre alternative que de les tenir pour une aberration. Aberration constante, sans doute, et à ce titre aussi nécessaire, aussi normale que son propre système idéologique ; aberration dont il faut bien chercher à démontrer le mécanisme. Mais une question préalable se pose : c'est la réalité de cette aberration. Est-il vrai que la mentalité de l'enfant et celle de l'adulte soient hétéronomes ? Que le passage de l'une à l'autre suppose une conversion totale ? Que les principes auxquels l'adulte croit sa propre pensée liée soient une norme immuable et inflexible qui permette de rejeter celle de l'enfant en dehors de la raison ? Que les conclusions intellectuelles de l'enfant n'aient aucun rapport avec celles de l'adulte ? Et 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 ?

Une autre attitude pourrait consister à observer l'enfant dans son développement, en le prenant lui-même pour point de départ, à le suivre au cours de ses âges successifs et à étudier les stades correspondants, sans les soumettre à la censure préalable de nos définitions logiques. Pour qui les envisage chacun dans sa totalité, leur succession apparaît comme discontinue ; le passage de l'un à l'autre n'est pas une simple amplification, mais un remaniement ; des activités prépondérantes dans le premier sont réduites et parfois supprimées, en apparence, dans le suivant. Entre les deux, il semble souvent que s'ouvre une crise dont la conduite de l'enfant peut être visiblement affectée. Des conflits ponctuent donc la croissance, comme s'il y avait à choisir entre un ancien et un nouveau type d'activité. Celle des deux qui subit la loi de l'autre doit se transformer, et elle perd dans la suite son pouvoir de régler utilement le comportement du sujet. Mais la manière dont le conflit se résout n'est pas absolue ni nécessairement uniforme chez tous. Et elle marque chacun de son empreinte.

Document n°13 : Freud, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, « Quatrième leçon », 1910.

Le travail analytique nécessaire pour expliquer et supprimer une maladie ne s'arrête jamais aux événements de l'époque où elle se produisit, mais remonte toujours jusqu'à la puberté et à la première enfance du malade ; là, elle rencontre les événements et les impressions qui ont déterminé la maladie ultérieure. Ce n'est qu'en découvrant ces événements de l'enfance que l'on peut expliquer la sensibilité à l'égard des traumatismes ultérieurs, et c'est en rendant

conscients ces souvenirs généralement oubliés que nous en arrivons à pouvoir supprimer les symptômes. Nous parvenons ici aux mêmes résultats que dans l'étude des rêves, à savoir que ce sont les désirs inéluctables et refoulés de l'enfance qui ont prêté leur puissance à la formation de symptômes sans lesquels la réaction aux traumatismes ultérieurs aurait pris un cours normal. Ces puissants désirs de l'enfant, je les considère, d'une manière générale, comme sexuels.

Mais je devine votre étonnement, bien naturel d'ailleurs. – Y a-t-il donc, demanderez-vous, une *sexualité infantile* ? L'enfance n'est-elle pas plutôt cette période de la vie où manque tout instinct de ce genre ? – À cette question je vous répondrai : non, l'instinct sexuel ne pénètre pas dans les enfants à l'époque de la puberté (comme, dans l'Évangile, le diable pénètre dans les porcs). L'enfant présente dès son âge le plus tendre les manifestations de cet instinct ; il apporte ces tendances en venant au monde, et c'est de ces premiers germes que sort, au cours d'une évolution pleine de vicissitudes et aux étapes nombreuses, la sexualité dite normale de l'adulte. Il n'est guère difficile de le constater. Ce qui me paraît moins facile, c'est de ne pas l'apercevoir ! Il faut vraiment une certaine dose de bonne volonté pour être aveugle à ce point !

Document n°14 : Mélanie Klein, *Envie et gratitude*, « Les racines infantiles du monde adulte », Gallimard, 1978, p. 97-99.

Quand on envisage d'un point de vue psychanalytique le comportement des êtres humains dans leur milieu social, on doit se demander comment l'individu se développe depuis sa prime enfance, jusqu'à sa maturité. Un groupe - qu'il soit restreint ou étendu - est formé d'un ensemble d'individus entretenant des rapports les uns avec les autres ; c'est pourquoi l'intelligence de la *vie* sociale implique nécessairement celle de la personnalité individuelle. Explorant l'évolution d'un individu, le psychanalyste se voit ramené, par étapes successives, jusqu'à la prime enfance, J'insisterai donc en premier lieu Sur les tendances fondamentales qui existent chez le jeune enfant,

Les différentes manifestations des difficultés que présente le petit enfant - colères, manque d'intérêt à l'égard de l'entourage, incapacité de Supporter la frustration, expressions fugaces de tristesse - n'ont longtemps reçu que des explications d'ordre physique. Avant Freud, on avait tendance à considérer l'enfance comme une période de bonheur parfait et l'on ne prenait guère au sérieux les divers troubles qui la perturbaient. Avec Freud, nous avons progressivement compris la complexité de la vie affective de l'enfant et la profondeur de ses conflits. Nous avons été conduits ainsi à pénétrer plus avant dans le psychisme infantile et à mieux saisir ses rapports avec les processus psychiques de l'adulte.

Grâce à la technique du jeu, que j'ai mise au point, en analysant de très jeunes enfants, et grâce à l'acquisition d'autres progrès techniques, j'ai abouti à de nouvelles conclusions concernant les tout premiers stades de la prime enfance et les couches les plus profondes de l'inconscient. Cette connaissance rétrospective prend appui sur l'une des découvertes cruciales de Freud, à savoir la situation transférentielle : au cours d'une analyse, le patient actualise dans sa relation avec l'analyse des situations et des émotions anciennes, je dirais même les plus archaïques. La relation qui s'établit avec le psychanalyste porte parfois, même chez les adultes, la marque de certains traits infantiles : dépendance extrême, besoin d'être guidé, allant de pair avec une méfiance tout à fait irrationnelle.

Il appartient à la technique psychanalytique de reconstruire le passé à partir de ces manifestations. Freud a découvert le complexe d'Œdipe chez l'adulte avant de le retrouver à l'œuvre chez l'enfant. J'ai eu, quant à moi, l'occasion d'analyser de très jeunes enfants et de faire ainsi connaissance de façon plus intime avec leur vie psychique, en allant jusqu'à une compréhension du psychisme du nourrisson. La méticuleuse attention que j'ai prêtée au transfert dans la technique du jeu m'a permis de saisir à quel point la vie psychique de l'enfant - et plus tard celle de l'adulte - se trouve influencée par les émotions et les fantasmes inconscients les plus précoces. C'est sous cet angle que je compte présenter, en utilisant le moins de termes techniques possible, les conclusions auxquelles je suis parvenue concernant la vie affective du jeune enfant.

J'ai avancé l'hypothèse selon laquelle le nouveau-né vit une angoisse de nature persécutive, tant au cours de la naissance que lors de son adaptation à la situation postnatale : il ressent inconsciemment, et sans pouvoir s'en rendre compte intellectuellement, tout malaise comme si celui-ci lui était infligé par des forces hostiles. Qu'on lui procure un certain bien-être - quand il perçoit par exemple une chaleur particulière, quand on le porte affectueusement dans les bras, ou quand il se sent gratifié parce qu'on le nourrit -, ce bien-être est aussitôt ressenti comme provenant de forces bienfaisantes ; il favorise par là l'instauration de la première relation d'amour du nourrisson à une personne ou, comme dit le psychanalyste, à un objet. Selon moi, le nourrisson a une connaissance innée et inconsciente de l'existence de sa mère. Nous savons que les jeunes animaux se tournent immédiatement vers leur mère et trouvent chez elle de quoi se nourrir. L'animal humain n'est pas différent à cet égard et ce savoir instinctif constitue le fondement de la relation originelle. Le bébé, à peine âgé de quelques semaines, lève déjà les yeux vers le visage de sa mère, reconnaît ses pas, le contact de ses mains, l'odeur et le contact du sein ou du biberon qu'elle lui donne : autant de signes qu'une relation, pour primitive qu'elle soit, est instaurée.

Le nourrisson n'attend pas seulement d'être nourri par sa mère ; il désire en être aimé et compris. Dans les stades les plus précoces, la mère exprime son amour et sa compréhension par la façon dont elle s'occupe de son bébé ; il s'instaure ainsi une sorte d'unité inconsciente fondée sur le rapport qui se crée entre l'inconscient de la mère et celui du nouveau-né. Le sentiment d'être compris qu'éprouve le nourrisson sous-tend la première relation fondamentale de sa vie. En même temps, la frustration, le malaise et la douleur - le tout vécu comme persécution - se mêlent aux sentiments à

l'égard de la mère qui, au cours des premiers mois, représente pour l'enfant la totalité du monde extérieur : tant le « bon » que le « mauvais » lui semblent provenir d'elle. Il en résulte une attitude ambivalente, même dans les meilleures conditions possibles.

La capacité d'amour et le sentiment de persécution sont profondément enracinés dans les processus psychiques les plus précoces du nourrisson. Ils concernent avant tout la mère. Les pulsions destructives et les affects qui les accompagnent - tels que la rancune due à la frustration, la haine qu'elle anime, l'incapacité à se résigner, l'envie de l'objet omnipotent, à savoir de la mère dont dépendent vie et bien-être -, toutes ces émotions éveillent l'angoisse de persécution. *Mutatis mutandis*, elles resteront tout aussi actives plus tard dans la vie. Car les pulsions destructives à l'égard d'un autre susciteront toujours le sentiment que cet autre, à son tour, deviendra hostile et pourra user de représailles.

Document n°15



Jeanne-Elisabeth Chaudet, « Petite fille mangeant des cerises », 1817. Berthe Morisot, « Eugène Manet et sa fille dans le jardin de Bougival », 1881, huile sur toile

Document n°16 : Emmanuel Kant, *Propos de pédagogie*, 1780, traduction P. Jalabert, éd. Gallimard

L'homme est l'unique créature qui doit être éduquée. Par éducation, nous entendons les soins (subsistance, entretien), la discipline et l'instruction doublée de la formation. L'homme est en conséquence nourrisson, écolier et apprenti.

À peine les animaux ont-ils quelques forces qu'ils se mettent à en user dans la normalité, c'est-à-dire en sorte qu'elles ne puissent leur porter dommage. C'est merveille, en effet, de voir par exemple les jeunes hirondelles, tout juste sorties de l'œuf et encore aveugles, n'en être pas moins habiles à faire tomber leurs excréments hors du nid. Les animaux n'ont ainsi nul besoin d'être soignés, tout au plus leur faut-il être nourris, réchauffés, guidés et, dans une certaine mesure, protégés. La plupart d'entre eux réclament sans doute la nourriture, mais non les soins. On entend par soins l'attention des parents à ce que leurs enfants ne fassent nul usage funeste de leurs forces. Un animal, par exemple, devrait-il, sitôt venu au monde, crier à la manière des enfants qu'il deviendrait à coup sûr la proie des loups et des bêtes sauvages attirés par ses cris.

La discipline change l'animalité en humanité. Un animal est déjà tout par son instinct ; une raison extérieure a, sans attendre, tout arrangé pour lui. L'homme, quant à lui, a besoin de sa propre raison. Dépourvu d'instinct, il doit façonner à son usage le plan de sa conduite. Mais parce qu'il n'est pas à même de réaliser d'emblée cette tâche et que, tout au contraire, il naît à l'état brut, d'autres doivent y pourvoir à sa place.

C'est le devoir du genre humain que de dégager peu à peu de lui-même, par son propre effort, l'ensemble des dispositions naturelles de l'humanité. Une génération éduque l'autre. Il est loisible, à ce propos, de chercher l'origine première dans un état de barbarie ou, tout aussi bien, dans un état de perfection et d'accomplissement. Poser l'antériorité et la primauté de celui-ci exige que l'homme, en retour, ait versé plus tard dans l'état sauvage et se soit enfoncé dans la barbarie.

La discipline garde l'homme de s'écarter, par la faute de ses impulsions animales, de sa destination, l'humanité. Ainsi, elle doit le brider pour l'empêcher de se livrer aux dangers dans le désordre et l'irréflexion. La discipline n'est donc

qu'instance négative, l'action par laquelle on défait l'être humain de sa sauvagerie ; l'instruction, au contraire, est la part positive de l'éducation.

L'état sauvage est indépendance en regard des lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et lui fait sentir, la première, la contrainte des lois. Il faut cependant qu'il en soit ainsi de bonne heure. De même, dans les débuts, on envoie les enfants à l'école, dans l'idée non qu'ils y doivent acquérir quelque savoir, mais qu'ils aient des chances de s'habituer à rester tranquilles, à observer à la lettre ce qui leur est prescrit et qu'ils n'aillent pas, plus tard, mettre à exécution, et à l'instant, chacun de leurs caprices.

L'homme a par nature un tel penchant pour la liberté qu'une fois accoutumé à elle un certain temps, il lui sacrifie toute chose. Voilà donc pourquoi il importe, comme nous venons de le dire, d'appliquer très tôt la discipline ; s'il n'en va pas ainsi, l'être humain se laisse difficilement changer après coup. Il suit alors ses moindres lubies. On en fait l'observation chez les nations sauvages : jamais une longue période au service des Européens ne les habitue à leur manière de vivre. Il ne s'agit pas dans leur cas, comme Rousseau et d'autres le pensent, d'un noble penchant pour la liberté, mais d'un certain degré de barbarie, l'animal, ici, n'ayant pas encore en quelque sorte développé l'humanité en lui-même. Aussi faut-il de bonne heure accoutumer l'homme à se plier aux prescriptions de la raison. Qu'on lui ait, dans sa jeunesse, passé ses volontés et que rien, en ce temps-là, ne lui ait résisté, il gardera tout au long de sa vie une sorte de sauvagerie. Et ils ne seront pas plus avancés ceux dont une trop grande tendresse maternelle aura ménagé les jeunes années : ils n'en trouveront par la suite que plus d'opposition de toute part, et partout ils recevront des coups, sitôt qu'ils se mêleront aux affaires du monde.

C'est erreur courante dans l'éducation des grands que de ne jamais leur offrir, même dans leur jeunesse, de réelle résistance sous le prétexte qu'ils sont destinés à commander. Il faut polir chez l'homme la brutalité, du fait de son penchant pour la liberté ; il n'en est rien, en revanche chez l'animal, du fait de son instinct.

L'homme demande soins et formation. La formation comprend la discipline et l'instruction. De celle-là, autant qu'on sache, l'animal n'a nul besoin. Aucun animal, en effet, n'apprend quoi que ce soit de ses parents, hormis les oiseaux, dans le domaine du chant. L'instruction, ici, vient des parents, et il est touchant de voir la mère, comme dans une école, s'égosiller devant ses petits, et ceux-là s'évertuent à tirer les mêmes sons de leur petite gorge. Pour se convaincre que les oiseaux ne chantent pas d'instinct, mais qu'ils l'apprennent bel et bien, il vaut la peine de se livrer à l'épreuve d'enlever par exemple à des canaris la moitié de leurs œufs et de leur donner couver des œufs de moineaux, ou bien aussi de substituer à leurs petits les tout jeunes moineaux. Si l'on place ces derniers dans une pièce d'où ils ne pourront entendre les moineaux au dehors, ils apprendront le chant des canaris, et l'on aura des moineaux chanteurs. Il est, au demeurant, hautement admirable que chaque famille d'oiseaux conserve à travers toutes les générations un certain chant dominant ; la tradition du chant est sans doute la plus fidèle du monde.

L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est rien que ce que l'éducation fait de lui. L'homme, il convient de le remarquer, ne reçoit son éducation que d'autres hommes, éduqués par les mêmes voies. Aussi un défaut de discipline et d'instruction chez quelques-uns en fait-il à leur tour de piètres éducateurs de leurs élèves. Si d'aventure un être d'un genre plus haut prenait en charge notre éducation, on verrait ce qui peut advenir de l'homme. Mais comme l'éducation, pour partie, donne à l'homme quelques enseignements, et pour partie se borne à développer quelques virtualités en lui, on ne peut connaître l'étendue des dispositions naturelles qu'il recèle. Si, du moins, une expérience était faite par le moyen de l'appui des grands et des forces réunies de beaucoup d'hommes, elle nous éclairerait déjà sur les capacités de l'être humain. Or, c'est une remarque aussi importante pour la tête spéculative que triste pour l'ami de l'humanité de voir les grands, pour la plupart, ne jamais se préoccuper que d'eux-mêmes, et refuser à l'expérience considérable de l'éducation un intérêt qui permettrait à la nature d'approcher, d'un pas de plus, de la perfection.

Il n'est personne qui, laissé à l'abandon dans sa jeunesse, ne doive voir clairement par lui-même, à l'âge mûr, en quoi, discipline ou culture (on peut de ce terme désigner l'instruction), il a été négligé. L'être inculte est grossier, l'indiscipliné est violent. La négligence de la discipline est un mal plus grand que la négligence de la culture : on peut encore rattraper celle-ci par la suite. La violence, elle, ne se laisse pas enlever ; une inadvertance dans la discipline ne se répare jamais. Peut-être l'éducation se fera-t-elle sans cesse meilleure, et chaque génération qui suivra avancera-t-elle d'un pas sur la voie du perfectionnement de l'humanité ; derrière l'éducation se cache en effet le grand mystère de la perfection de la nature humaine. D'aujourd'hui même peut s'accomplir le départ. Car ce n'est que de nos jours que l'on commence à juger avec justesse et à se faire une idée claire de ce qui ressortit à une bonne éducation. C'est ravissement que de se représenter la possibilité de toujours mieux développer la nature humaine par l'éducation, et de la porter à une forme adéquate à l'humanité. Voilà qui nous ouvre pour le futur la perspective d'un genre humain plus riche de bonheur.

Document n°17 : Baudelaire, « L'artiste, homme du monde, homme des foules et enfant », *Le peintre de la vie moderne*, 1863.

Vous souvenez-vous d'un tableau (en vérité, c'est un tableau !) écrit par la plus puissante plume de cette époque et qui a pour titre *L'Homme des foules* ? Derrière la vitre d'un café, un convalescent, contemplant la foule avec jouissance, se mêle par la pensée, à toutes les pensées qui s'agitent autour de lui. Revenu récemment des ombres de la mort, il aspire avec délices tous les germes et tous les effluves de la vie ; comme il a été sur le point de tout oublier, il se souvient et veut avec

ardeur se souvenir de tout. Finalement, il se précipite à travers cette foule à la recherche d'un inconnu dont la physionomie entrevue l'a, en un clin d'œil, fasciné. La curiosité est devenue une passion fatale, irrésistible !

Supposez un artiste qui serait toujours, spirituellement, à l'état du convalescent, et vous aurez la clef du caractère de M. G.

Or la convalescence est comme un retour vers l'enfance. Le convalescent jouit au plus haut degré, comme l'enfant, de la faculté de s'intéresser vivement aux choses, même les plus triviales en apparence. Remontons, s'il se peut, par un effort rétrospectif de l'imagination, vers nos plus jeunes, nos plus matinales impressions, et nous reconnaitrons qu'elles avaient une singulière parenté avec les impressions, si vivement colorées, que nous reçûmes plus tard à la suite d'une maladie physique, pourvu que cette maladie ait laissé pures et intactes nos facultés spirituelles. L'enfant voit tout en nouveauté ; il est toujours ivre. Rien ne ressemble plus à ce qu'on appelle l'inspiration, que la joie avec laquelle l'enfant absorbe la forme et la couleur. J'oserai pousser plus loin ; j'affirme que l'inspiration a quelque rapport avec la congestion, et que toute pensée sublime est accompagnée d'une secousse nerveuse, plus ou moins forte, qui retentit jusque dans le cervelet. L'homme de génie a les nerfs solides ; l'enfant les a faibles. Chez l'un, la raison a pris une place considérable ; chez l'autre, la sensibilité occupe presque tout l'être. Mais le génie n'est que l'enfance retrouvée à volonté, l'enfance douée maintenant, pour s'exprimer, d'organes virils et de l'esprit analytique qui lui permet d'ordonner la somme de matériaux involontairement amassée. C'est à cette curiosité profonde et joyeuse qu'il faut attribuer l'œil fixe et animalement extatique des enfants devant le nouveau, quel qu'il soit, visage ou paysage, lumière, dorure, couleurs, étoffes chatoyantes, enchantement de la beauté embellie par la toilette. Un de mes amis me disait un jour qu'étant fort petit, il assistait à la toilette de son père, et qu'alors il contemplait, avec un stupeur mêlée de délices, les muscles des bras, les dégradations de couleurs de la peau nuancée de rose et de jaune, et le réseau bleuâtre des veines. Le tableau de la vie extérieure le pénétrait déjà de respect et s'emparait de son cerveau. Déjà la forme l'obsédait et le possédait. La prédestination montrait précocement le bout de son nez. La damnation était faite. Ai-je besoin de dire que cet enfant est aujourd'hui un peintre célèbre ?

Je vous priais tout à l'heure de considérer M. G. comme un éternel convalescent ; pour compléter votre conception, prenez-le aussi pour un homme-enfant, pour un homme possédant à chaque minute le génie de l'enfance, c'est-à-dire un génie pour lequel aucun aspect de la vie n'est émoussé.

Document n°18 : Baudelaire, *Petits poèmes en prose*, « Le joujou du pauvre », 1869

Je veux donner l'idée d'un divertissement innocent. Il y a si peu d'amusements qui ne soient pas coupables !

Quand vous sortirez le matin avec l'intention décidée de flâner sur les grandes routes, remplissez vos poches de petites inventions à un sol, — telles que le polichinelle plat mû par un seul fil, les forgerons qui battent l'enclume, le cavalier et son cheval dont la queue est un sifflet, — et le long des cabarets, au pied des arbres, faites-en hommage aux enfants inconnus et pauvres que vous rencontrerez. Vous verrez leurs yeux s'agrandir démesurément. D'abord ils n'oseront pas prendre ; ils douteront de leur bonheur. Puis leurs mains agripperont vivement le cadeau, et ils s'enfuiront comme font les chats qui vont manger loin de vous le morceau que vous leur avez donné, ayant appris à se défier de l'homme.

Sur une route, derrière la grille d'un vaste jardin, au bout duquel apparaissait la blancheur d'un joli château frappé par le soleil, se tenait un enfant beau et frais, habillé de ces vêtements de campagne si pleins de coquetterie.

Le luxe, l'insouciance et le spectacle habituel de la richesse, rendent ces enfants-là si jolis, qu'on les croirait faits d'une autre pâte que les enfants de la médiocrité ou de la pauvreté.

À côté de lui, gisait sur l'herbe un joujou splendide, aussi frais que son maître, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets et de verroteries. Mais l'enfant ne s'occupait pas de son joujou préféré, et voici ce qu'il regardait :

De l'autre côté de la grille, sur la route, entre les chardons et les orties, il y avait un autre enfant, sale, chétif, fuligineux, un de ces marmots-parias dont un œil impartial découvrirait la beauté, si, comme l'œil du connaisseur devine une peinture idéale sous un vernis de carrossier, il le nettoyait de la répugnante patine de la misère.

À travers ces barreaux symboliques séparant deux mondes, la grande route et le château, l'enfant pauvre montrait à l'enfant riche son propre joujou, que celui-ci examinait avidement comme un objet rare et inconnu. Or, ce joujou, que le petit souillon agaçait, agitait et secouait dans une boîte grillée, c'était un rat vivant ! Les parents, par économie sans doute, avaient tiré le joujou de la vie elle-même.

Et les deux enfants se riaient l'un à l'autre fraternellement, avec des dents d'une égale blancheur.

Document n°19 : József Mehofffer, « Le jardin étrange », 1903.



Document n°20 : Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, 1883-1885

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.

Il y a beaucoup de pesants fardeaux pour l'esprit robuste, aimant à porter de lourdes charges et que le respect habite : c'est à un pesant fardeau qu'aspire sa force, au fardeau le plus lourd.

Qu'est-ce qui est lourd ? demande l'esprit habitué aux lourdes charges, et le voici qui s'agenouille, pareil au chameau, il veut qu'on le charge bien.

Qu'est-ce qui est le plus lourd, ô héros ? interroge l'esprit habitué aux charges pesantes, que je m'en charge, moi, et que je me réjouisse de ma force.

N'est-ce pas cela : s'abaisser pour faire souffrir son orgueil ? N'est-ce pas cela : faire éclater sa folie pour se moquer de sa sagesse ?

Ou bien est-ce cela : abandonner notre cause quand elle fête sa victoire ? Monter sur de hautes montagnes pour tenter le tentateur ?

Ou bien cela : se nourrir des glands et de l'herbe de la connaissance et avoir faim dans son âme de l'amour de la vérité ?

Ou bien cela : être malade, renvoyer les consolateurs et se lier d'amitié avec des sourds, qui jamais n'entendent ce que tu veux ?

Ou bien cela : descendre dans de l'eau sale quand c'est l'eau de la vérité et ne pas écarter de soi les grenouilles froides et les crapauds fiévreux ?

Ou bien cela : aimer ceux qui nous méprisent et tendre la main au fantôme quand il vient nous effrayer ?

C'est de tout ceci, de tout ce qu'il y a de plus pesant dont se charge l'esprit qui aime à porter les fardeaux : tout pareil au chameau qui, une fois chargé, se hâte vers le désert, lui aussi se hâte vers son désert.

Mais dans le désert le plus reculé se fait la seconde métamorphose : l'esprit ici se change en lion, il veut conquérir sa liberté et être le maître dans son propre désert.

Son dernier maître, il le cherche ici : il veut devenir son ennemi et l'ennemi de son dernier dieu, il veut se battre contre le grand dragon.

Quel est ce grand dragon que l'esprit ne veut plus appeler ni maître ni dieu ? « Tu dois », tel est le nom du grand dragon.

Mais l'esprit du lion lui dit : « Je veux. »

« Tu dois » l'attend au bord du chemin, couvert d'écailles, dorées, miroitantes et sur chaque écaille étincelle en or : « Tu dois. »

Des valeurs millénaires brillent sur ces écailles et ainsi parle le plus puissant de tous les dragons : « Toute valeur de toute chose, - elle brille sur moi. »

Toute valeur a déjà été créée, et toute valeur créée, c'est moi. En vérité, il ne doit plus y avoir de « Je veux ! » Ainsi parle le dragon.

Mes frères, pourquoi est-il besoin du lion de l'esprit ? L'animal de bât ne suffit-il donc pas, lui qui renonce et qui est plein de respect ?

Créer des valeurs nouvelles – le lion lui-même n'en est pas encore capable, - mais conquérir la liberté pour des créations nouvelles – voilà ce que peut la puissance du lion.

Créer sa liberté et opposer même au devoir le « non » sacré : à cette fin, mes frères, il est besoin du lion.

Prendre le droit de créer des valeurs nouvelles – c'est la conquête la plus terrible pour un esprit accoutumé aux fardeaux et au respect. A la vérité cela lui paraît être de la rapine et l'affaire de bêtes de proie.

Il aimait jadis, comme son bien le plus sacré, le « Tu dois » : or le voilà obligé de trouver illusion et arbitraire jusqu'au cœur de ce qu'il y a de plus sacré, afin d'arracher sa liberté à son amour : c'est le lion qu'il faut pour un tel rapt.

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.

Document n°21 : Colette, *La maison de Claudine*, 1922

Dans ce livre de souvenirs, Colette fait revivre la maison de son enfance.

La façade principale, sur la rue de l'Hospice, était une façade à perron double, noircie, à grandes fenêtres et sans grâces, une maison bourgeoise de vieux village, mais la roide pente de la rue bousculait un peu sa gravité, et son perron boitait, quatre marches d'un côté, six de l'autre.

Grande maison grave, revêche avec sa porte à clochette d'orphelinat, son entrée cochère à gros verrou de geôle ancienne, maison qui ne souriait que d'un côté. Son revers, invisible au passant, doré par le soleil, portait manteau de glycine et de bignonier mêlés, lourds à l'armature de fer fatiguée, creusée en son milieu comme un hamac, qui ombrageait une petite terrasse dallée et le seuil du salon... Le reste vaut-il que je le peigne, à l'aide de pauvres mots ? Je n'aiderai personne à contempler ce qui s'attache de splendeur, dans mon souvenir, aux cordons rouges d'une vigne d'automne que ruinait son propre poids, cramponnée, au cours de sa chute, à quelque bras de pin. Ces lilas massifs dont la fleur compacte, bleue dans l'ombre, pourpre au soleil, pourrissait tôt, étouffée par sa propre exubérance, ces lilas morts depuis longtemps ne remonteront pas grâce à moi vers la lumière, ni le terrifiant clair de lune, – argent, plomb gris, mercure, facettes d'améthystes coupantes, blessants saphirs aigus, – qui dépendait de certaine vitre bleue, dans le kiosque au fond du jardin.

Maison et jardin vivent encore, je le sais, mais qu'importe si la magie les a quittés, si le secret est perdu qui ouvrait, – lumière, odeurs, harmonie d'arbres et d'oiseaux, murmure de voix humaines qu'a déjà suspendu la mort, – un monde dont j'ai cessé d'être digne ?...

Document n°22 : Nathalie Sarraute, *Enfance*, 1983.

Exactement à gauche des marches qui montent vers la large allée conduisant à la place Médicis, sous la statue d'une reine de France, à côté de l'énorme baquet peint en vert où pousse un oranger...avec devant moi le bassin rond sur lequel voguent les bateaux, autour duquel tournent les voitures tapissées de velours rouge traînées par des chèvres...avec tout contre mon dos la tiédeur de sa jambe sous la longue jupe...je n'arrive plus à entendre la voix qu'elle avait en ce temps-là, mais ce qui me revient, c'est cette impression que plus qu'à moi c'est à quelqu'un d'autre qu'elle raconte... sans doute un de ces contes pour enfants qu'elle écrit à la main sur de grandes pages couvertes de sa grosse écriture où les lettres ne sont pas reliées entre elles...ou bien est-ce celui qu'elle est en train de composer dans sa tête...les paroles adressées ailleurs coulent...je peux, si je veux, les saisir au passage, je peux les laisser passer, rien n'est exigé de moi, pas de regard cherchant à voir en moi si j'écoute attentivement, si je comprends...Je peux m'abandonner à cette lumière dorée, ces roucoulements, ces pépiements, ces tintements de clochettes sur la tête des ânon, des chèvres, ces sonneries des cerceaux munis d'un manche que poussent devant eux les petits qui ne savent pas se servir d'un bâton...

- Ne te fâche pas, mais ne crois-tu pas que là, avec ces roucoulements, avec ces pépiements, tu n'as pas pu t'empêcher de placer un petit morceau de préfabriqué...c'est si tentant...tu as fait un joli petit raccord, tout à fait en accord...
- Oui, je me suis peut-être un peu laissé aller...
- Bien sûr, comment résister à tant de charme...à ces jolies sonorités...roucoulements...pépiements...
- Bon, tu as raison...mais pour ce qui est des clochettes, des sonnettes, ça non, je les entends...et aussi des bruits de crécelles, le crépitement des fleurs de celluloid rouges, roses, mauves, tournant au vent...

Document n°23, Françoise Dolto

En fait, la très grande différence entre un être humain à l'état adulte et l'être humain à l'état d'enfant, c'est que dans l'organisme de l'enfant, l'adulte est potentiel et il en intuitionne les pouvoirs par le jeu du désir. Tandis que l'adulte a la cicatrisation de son état d'enfance à jamais perdu pour lui. Plus douloureux qu'une nostalgie, il porte le souvenir pénible de son impuissance à être aujourd'hui l'adulte qu'il aspirait d'être, et en même temps, il ressent son impuissance à jouer encore une fois du mode de vie de l'enfant : la vue d'un enfant qui a confiance en lui en ne se sachant pas encore impuissant ou totalement confiant dans la personne de son père accentue ce sentiment du « jamais plus ». Les jeux sont faits. Pour lui, c'est le représentant d'un rêve, bon ou mauvais, qui lui rappelle son époque révolue où il avait des espoirs et où il ne les a plus. Il est devenu une réalité et les espoirs qu'il avait enfant, s'il s'en souvient, sont trop pénibles à évoquer, étant donné ce qu'il est devenu. Je crois que c'est pour ça que l'enfant lui présente un souvenir pénible, puisque lui devenu adulte ne peut plus changer sa vie.

Document n°24, Éric Deschavanne, Pierre-Henri Tavoillot, *Philosophie des âges de la vie*, 2007.

Il y a en effet dans l'exercice de la responsabilité adulte quelque chose qui relève essentiellement de la parentalité et qui lui reste, pour ainsi dire, consubstantiel, même si celle-ci peut être exercée hors du cadre d'une parentalité effective. Être adulte, en ce sens, cela signifie deux choses : le décentrement et la non-réciprocité.

Alors que la responsabilité *de ses actes* ne concerne que le discernement (c'est-à-dire la capacité à mesurer et à prendre en charge les conséquences de ses actes), la responsabilité *pour autrui* nécessite un décentrement de soi. C'est là un point sur lequel Piaget avait insisté dans son analyse du développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent : le passage à l'âge adulte se joue dans une sortie progressive de l'existence égocentrique. Il peut arriver d'être parfaitement majeur du point de vue de la responsabilité juridique, mais totalement puéril dans son rapport à autrui. Décentrement ne veut pourtant pas dire oubli ou effacement de soi. Il ne s'agit pas de s'abolir au profit de l'autre, mais tout simplement de se souvenir, dans son rapport à autrui, qu'il nous est arrivé d'être petit, fragile, maladroit, incompetent, sans présence d'esprit, sans éducation... C'est la mémoire auto-réfléchie de la faiblesse enfantine – quand nous n'étions pas encore ce que nous sommes devenus – qui permet et le décentrement et la responsabilité. On peut se mettre au niveau du petit (du faible, du malade) parce qu'on l'a été soi-même.

Ce décentrement n'est pas tout. Il débouche au travers de l'expérience parentale sur l'idée d'une *relation non réciproque*. Lévinas est l'auteur de pages magnifiques qui décrivent la nature déséquilibrée de la relation de responsabilité : « Dès lors qu'autrui me regarde, écrit Lévinas dans *Éthique et infini*, j'en suis responsable, sans même avoir à prendre de responsabilités à son égard ; sa responsabilité m'incombe. C'est une responsabilité qui va au-delà de ce que je fais. D'habitude, on est responsable de ce qu'on fait soi-même. Je dis, dans *Autrement qu'être*, que la responsabilité est initialement *pour autrui*. Cela veut dire que je suis responsable de sa responsabilité même. » Autrui, dit Lévinas, par son seul visage et son seul regard, me lie à lui sans pour autant m'obliger à quoi que ce soit. Aucune relation n'illustre mieux cette idée que la relation à l'enfant. Jean-Claude Quentel citant son maître Jean Gagnepain, le formulait fort bien : l'enfant est toujours à la fois gâté et ingrat. Gâté, car l'adulte lui donne *tout* ce qu'il possède ; ingrat, car ce don ne produit aucune dette, ou contre-don qui soit à la hauteur du don, même si, bien sûr, il y a une gratification à être parent.

Cette non-réciprocité essentielle permet de préciser la nature de la supériorité de l'adulte sur l'enfant, qui est ici exactement la même que celle du parent sur l'enfant. Ce n'est pas une supériorité de *domination* qui viserait à « réduire » l'autre en son pouvoir, voire à l'annihiler ; c'est une supériorité de *sollicitude*, qui cherche au contraire à « augmenter » l'autre, à le faire grandir, pour, au final, le faire sortir de sa dépendance. Cette sollicitude est à sens unique. Certes, à tout moment, l'exercice de la sollicitude risque d'enfermer autrui dans son statut d'assisté et de figer les rôles, mais, dans ce cas, elle se nie elle-même et devient domination. Sans compter le narcissisme qui anime toujours l'amour parental : on s'aime soi-même (ou pas) dans ses enfants ; et on peut aussi s'aimer à aimer ses enfants. On ne perçoit : rien n'est plus fragile que la responsabilité ; rien n'est plus difficile que l'exercice de la parentalité qui, sur le métier, toujours doit remettre son ouvrage. [...] L'ambition est peut-être démesurée ; elle n'est sans doute pas pour rien dans la déstabilisation de l'adulte. Car l'adulte idéal des contemporains, ce n'est pas seulement l'être responsable, mais c'est aussi cet être qui devrait être enfin *capable d'aimer sans égocentrisme*. L'attachement des enfants est rempli de narcissisme, les amours juvéniles sont forcément passionnées ; seul l'amour adulte peut espérer un peu de sagesse. Freud ne disait pas autre chose quand il affirmait que la normalité, but de la cure analytique, était d'être capable d'aimer et de travailler. Voici, écrivait-il, « ce qu'on peut attendre d'une psychanalyse : ne pas se réconcilier avec la réalité mais avec ses propres capacités. Vouloir ce qu'on veut, pouvoir ce qu'on peut. Pas vouloir ce qu'on peut, aplatissement devant la réalité, ni pouvoir ce qu'on veut - le croire-, figure de toute-puissance. Mais, qu'on puisse jouer sa partie, dire son récit, répondre au monde à sa façon. Aimer et travailler. » C'est là une définition presque parfaite de l'âge adulte : elle appelle juste une sorte de synthèse entre l'expérience (qui permet de travailler) et la responsabilité (qui permet d'aimer). Disons qu'on pourrait la nommer : *authenticité*. »

Document n°25, Pierre Péju, *Enfance obscure*, 2011.

Être adulte, c'est aussi, durant l'enfance, un horizon, une promesse. « Quand je serai grand, je... Tu quoi ? » « ... serai pilote d'avion », « commanderai aux enfants comme le maître d'école », « me marierai avec maman ». « Devenir grand » est l'expression d'un sentiment, mais aussi d'une sensation de croître, de changer. Position lointaine, qu'un jour on tiendra. L'enfant, pensif, envisage l'adulte qu'il voudrait être plus tard. Ainsi, pour les enfants, il existe des « affaires de grandes personnes », des pouvoirs magiques et opaques, un domaine réservé. Certes, dans le contexte d'infantilisme généralisé, d'« adolescentisme interminable », ce clivage n'a plus lieu. De même dans les guerres, les crises, la misère, lorsque enfants et adultes sont emportés dans une même confusion dramatique. Quand tout se laisse regarder par les enfants, quand tout « regarde » les enfants, même les choses les plus dures (l'argent, le sexe, la mort, les conflits, l'ambiguïté dramatique des signes), ils deviennent vite comme ces « fruits jamais mûrs » dont parlait Rilke, qui pourrissent sans avoir connu la maturité. Les enfants sont happés par des problématiques trop grandes pour eux, enfermés dans des situations trop difficiles. Et les adultes s'abaissent alors à se servir des enfants, ou bien ils les prennent à témoin de leurs propres inconséquences catastrophiques.

C'est pourquoi « être adulte » peut aussi consister très simplement à répondre à un « appel » venu de l'enfance. Nécessité d'être là, en tant qu'adulte, uniquement parce que les enfants ont besoin de cela pour grandir, pour ne pas tourner en rond dans l'angoisse ou la panique de quelque chose de trop grand pour eux. En ce sens, l'adulte, c'est celui qui, avec patience, fermeté, bienveillance – mais au prix d'une solitude spécifique –, propose aux enfants des signes, dispose autour des enfants des limites protectrices et des repères. C'est l'éducateur, le parent « suffisamment bon », le maître authentique, le sage, l'homme dont la virilité n'est jamais caricaturale, la femme dont le souci va à l'humain qu'elle a mis au monde plus qu'à la chair de sa chair. C'est le sujet censé savoir (et savoir faire), même s'il doit se comporter, parfois, « comme s'il savait ». Il est celui qui indique clairement à l'enfant qu'il y a des choses à apprendre, des choses « qui se font » et d'autres « qui ne se font pas ».

Celui qui permet les acquisitions fondamentales, parler correctement, écrire, compter, respecter l'autre. Celui qui fait prendre doucement conscience des réalités insupportables : la mort, la maladie, l'absence, la perte et l'échec. Celui qui veille avec rigueur à ce que les choses soient bien sues. Celui qui incite l'enfant à s'exercer, à ne pas se décourager. Il est celui qui veille et qui répète. Celui qui rassure : « Ne crains rien, ça ne fait pas mal. » Il est aussi celui « qui est là » et qui, d'ailleurs, le rappelle parfois : « Tu sais, je suis là ». De même qu'il sous-entend : « Tu sais, je ne serai pas toujours là, et je ne peux pas tout. » À l'occasion, il acceptera d'être la cible de la rage ou de la révolte, et il accueillera, tant bien que mal, la rancune et le refus.

C'est de cet adulte que dépend la persistance des liens humains, dans la durée, et si possible dans la paix. C'est par lui que quelque chose d'humain a une chance de persister à travers les catastrophes, les périodes noires. De ce point de vue, vouloir se « comporter en adulte » relève d'un pari, modeste mais optimiste. L'énergie nécessaire à un tel comportement est produite par le désir d'une suite, l'envie qu'il y ait malgré tout un avenir. C'est une aventure à tenter. Une aventure qui dépasse chaque individu, dans laquelle chaque individu ne peut se lancer que seul.

Document n°26 : Jean-François Millet, « La leçon de tricot », 1869.



Document n°27 : Jean-François Millet, « La précaution maternelle », 1855-1857



Document n°28 : Lyotard, *Lectures d'enfance*

Infans - Nul ne sait écrire. Chacun, le plus « grand » surtout, écrit pour rattraper par et dans le texte quelque chose qu'il ne sait pas écrire, il le sait.

Les récits et les essais que les présentes Lectures relatent ont été parcourus en suivant la piste de cette misère ? Comme une frontière, à la fois dehors et dedans, la ligne de déception circonscrit un objet pour la réflexion, là-bas, et elle travaille le texte au plus près, à même son écriture.

La chose dont ces écrits divers sont en souffrance porte divers noms, des noms d'élision. Kafka l'appelle indubitable, Sartre inarticulable, Joyce inappropriable. Pour Freud c'est l'infantile, pour Valéry le désordre, pour Arendt la naissance.

Baptisons-la *infantia*, ce qui ne se parle pas. Une enfance qui n'est pas un âge de la vie et qui ne passe pas. Elle hante le discours. Celui-ci ne cesse pas de le mettre à l'écart, il est sa séparation. Mais il s'obstine, par là même, à la constituer, comme perdue. A son insu, il l'abrite donc. Elle est son reste. Si l'enfance demeure chez elle, ce n'est pas quoique mais parce qu'elle loge chez l'adulte. »

Document n° 29 : Camille Claudel, « La petite châtelaine », 1895-1896.



Pourquoi [...] convoquer Lyotard afin de penser l'enfance aujourd'hui ? [...]

Ce que l'on peut reconnaître en premier lieu dans cette conception de l'enfance, c'est le sérieux accordé par Lyotard à ce qui n'a que peu intéressé la philosophie en tant que telle, à ce qui ne l'a intéressé qu'indirectement. Si les philosophes se sont en effet depuis longtemps penchés sur la question de l'enfance, c'est presque toujours, semble-t-il, pour penser son éducation, c'est-à-dire la manière de la faire sortir d'elle-même pour aller vers l'âge adulte.

Dans le sillage de l'*Émile* de Rousseau qui conçoit la formation des enfants dans la perspective d'une amélioration du genre humain et l'enfant comme un adulte en puissance, quiconque penserait l'enfance s'intéresserait inévitablement à son éducation, c'est-à-dire in fine à la perspective de son effacement. C'est ainsi, paradoxalement, toujours à l'adulte ou à un « devenir-adulte » que l'on porte intérêt en se penchant, à travers la question de leur éducation, sur le berceau des enfants.

Comme le reconnaît Philippe Ariès, l'enfance a longtemps été ignorée des historiens et « c'est par le biais de l'éducation que l'enfant est entré dans le monde changeant de l'Histoire ». Il resterait donc à former une nouvelle pensée de l'enfance qui ne soit pas un manuel d'éducation, à changer de regard ou, mieux, à inventer un regard qui considère l'enfance pour elle-même.

Relire la pensée de Lyotard viendrait en premier lieu compenser une apparente négligence sur le sujet, réparer un oubli pour nous permettre de changer de prisme sur l'enfance. Lyotard opère un tournant en s'intéressant non pas à l'éducation des enfants mais à l'enfance en elle-même, à ce qui lui appartient en propre. L'éducation étant toujours déjà une forme d'aliénation dans laquelle serait pris l'adulte, il faudrait, pour atteindre ou retrouver l'enfance, se défaire d'un certain regard sur elle.

Comment Lyotard peut-il nous aider à nous défaire de notre regard d'adulte sur l'enfance ? Comment peut-il échapper à ce paradoxe si commun qui fait que notre enfance semble se dérober à nos yeux dès lors que nous essayons de la regarder en face, tel Orphée se retournant aux Enfers ? Comment enfin saisir, comment dire sans la trahir ce que Lyotard nomme parfois « la chose enfance » ?

Changer de regard sur l'enfance, voici ce à quoi nous invite donc d'abord Lyotard. Le geste de déplacement qu'il opère avec sa nouvelle définition de l'enfance est à la fois révolutionnaire et complexe : l'enfance n'est pas pour lui un âge de la vie mais un rapport au discours et à la langue.

L'enfance selon Lyotard, c'est « l'autre de tout discours », un silence irréductible qui habite, creuse, travaille de manière souterraine la langue : « ce qui ne se parle pas » écrit-il encore dans *Lectures d'enfance*, revenant à l'étymologie première d'*infans* qui désigne le jeune enfant privé de parole. Car il ne s'agit pas seulement pour Lyotard de changer de regard sur l'enfance mais aussi de renverser la logique du regard, d'adopter un nouveau paradigme en définissant l'enfance comme « voix ».

Si l'adulte ne parvient pas à regarder son enfance en face, peut-être est-ce tout simplement parce que l'enfance n'est pas une image mais une voix. Une voix inaudible à laquelle il convient de prêter une écoute particulière, de tendre une oreille attentive et à laquelle Lyotard reconnaît un mode de manifestation privilégiée dans la littérature et dans l'art en général.

L'enfance est en nous comme une voix qui résonnerait fort et de très loin, et à laquelle nous aurions la responsabilité non seulement de donner une écoute, mais de répondre. C'est ainsi qu'il faut comprendre l'expression de « dette d'enfance » employée de manière récurrente par Lyotard : l'adulte, par l'art, n'aurait de cesse de s'acquitter d'une dette originaire inscrite en nous à la naissance.

Que faire, pour répondre à cette voix de l'enfance inscrite en nous comme une dette, un appel auquel nous serions sommés de répondre ?

Si nous peinons à lui répondre, ce n'est pas tant parce que l'enfance est une voix inaudible ou aphone que parce que nous, adultes, sommes coupables de surdité à son égard. D'une certaine manière, on peut envisager avec Lyotard l'art comme la seule manière adéquate de répondre de (ou à) l'enfance en nous. Car l'enfance n'est pas seulement une voix mais un mode de sensibilité, une manière de voir le monde et d'être affecté par lui.

On pourrait ici rapprocher cette définition des approches de Baudelaire ou Walter Benjamin, qui voient dans l'enfance un régime de sensibilité dont l'artiste ou l'écrivain non seulement peuvent s'inspirer mais qu'ils réactualisent, font renaître et vivre par l'art.

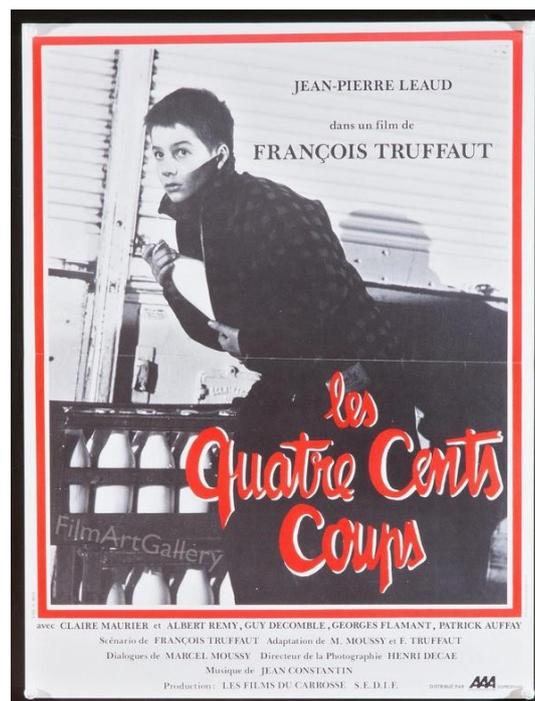
L'adage baudelairien suivant lequel, pour l'artiste, « le génie, c'est l'enfance retrouvée à volonté », paraît ainsi résonner avec une certaine lecture lyotardienne de l'enfance. A la différence que, pour Lyotard, l'enfance ne se retrouve pas car nous ne l'avons jamais perdue et que, si elle nous est invisible, c'est qu'elle se loge en nous silencieusement. [...] Il s'agit d'épouser sa cause, ses peurs, ses désirs, ses délires, ses imperfections. De chercher dans l'art les formes prises par cette enfance fantôme qui hante le langage et les œuvres, de reconnaître ses accents dans un texte ou un tableau, une photographie.

Aussi loin qu'on se souvienne, les mythes, la Bible ou les contes regorgent de situations pédophobiques d'une extrême violence et d'animalisation des enfants. Du massacre des Innocents à l'abandon en pleine forêt de tout une progéniture par un père et une mère, du sacrifice d'Isaac à celui d'Iphigénie, de l'exposition d'Œdipe à la condamnation à mort (avec extraction du cœur) de Blanche-Neige par sa marâtre, du Kronos mythique grec à l'ogre égorgeant ses filles et au loup des contes circulent les splendides images d'une pédophobie principalement masculine. L'époux titanique de Rhéa dévore ses propres enfants dès qu'ils voient le jour. D'un ventre l'autre ! S'une nuit l'autre ! Si la filiation est interrompue, si le Temps est suspendu, plus de menace pour mon pouvoir de mâle, pour mon statut paranoïaque de maître du monde. Kronos demeure un époux qui baise et engrosse sans cesse son épouse mais qui abolit, par ingurgitation, ce qu'il a fécondé. Vision panique du géniteur impénitent : l'enfant à naître est synonyme de mort et de castration ! Et Kronos sait bien de quoi il se préserve puisqu'il a lui-même émasculé son père. De plus, le Saturne romain ayant été tardivement amalgamé au Kronos grec, lui-même associé dès l'Antiquité à Chronos, dieu du Temps, on peut comprendre que la réincorporation masculine des enfants corresponde aussi à une angoisse mortelle de la durée, du passage, de la succession. La faux du Temps associée à la faucille à castrer. Terreur de la coupure. « Les enfants sont la mort des parents », disait Hegel, mais une fois ingurgités, avalés, les enfants ne risquent plus de me faire vieillir, de me dépasser, de m'enfoncer dans la relativité et la mort. Même si leur nombre me pèse un peu sur l'estomac... Certes, le mythe nous dit aussi que toute cette violence est vaine, que le destin doit s'accomplir et que la génération doit avoir lieu, avec son lot de ruses et de violences de la part des enfants et, donc, l'émascultation et le renversement tant redoutés.

La haine du mâle à l'égard des enfants proviendrait d'une vieille méfiance, d'une haine enfantine autrefois éprouvée et entraînant cette rage contre une progéniture si difficile à digérer. Ainsi, entre enfants et géniteurs, une guerre, une haine et une peur permanente. Et les contes ne manquent par non plus d'images de mères ou de marâtres cruelles : la reine de *Blanche-Neige* commande à un chasseur d'aller exécuter, au plus sombre de la forêt, la petite fille qui va la dépasser en beauté. Une cruauté féminine narcissique et une jalousie maternelle hyperviolentes analogues à l'ordre donné par Laïos à un serviteur d'aller exposer, dans la nature sauvage, le bébé qui ne porte pas encore le nom d'Œdipe.

Enfants victimes, que les bêtes dévorent ou dont on veut arracher le cœur... Enfants haïs en raison de la menace qu'ils représentent pour mon pouvoir, ma beauté, ma sexualité, ma jeunesse, mon immortalité. Cimetière des innocents. [...]

On commence à entrevoir quelles puissances fantasmagiques millénaires la vision positive moderne de l'enfant a dû refouler pour s'imposer. Non sans qu'une pédophobie obscure ne continue de hanter les imaginations de l'enfance.



François Truffaut, *Les Quatre Cents Coups*, 1959

Document n°32 : Pieter Bruegel l'Ancien, « Les jeux d'enfants », 1560.



Document n°33, Vallotton, « Le ballon », 1899.



Félix Vallotton, « Le ballon », 1899



Ainsi l'enfant, objet de l'éducation, se présente à l'éducateur sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir ; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain. Ce double aspect ne va absolument pas de soi et ne s'applique pas aux formes animales de la vie ; il correspond à un double mode de relations, d'une part la relation au monde et d'autre part la relation à la vie. L'enfant partage cet état de devenir avec tous les êtres vivants ; si l'on considère la vie et son évolution, l'enfant est un être humain en devenir, tout comme le chaton est un chat en devenir. Mais l'enfant n'est nouveau que par rapport à un monde qui existait avant lui, qui continuera après sa mort et dans lequel il doit passer sa vie. Si l'enfant n'était pas un nouveau venu dans ce monde des hommes, mais seulement une créature vivante pas encore achevée, l'éducation ne serait qu'une des fonctions de la vie et n'aurait pas d'autre but que d'assurer la subsistance et d'apprendre à se débrouiller dans la vie, ce que tous les animaux font pour leurs petits.

Cependant, avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération. [...] (p. 238-239, Gallimard, « Folio »)

Dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit ; dans la mesure où il est nouveau, on doit veiller à ce que cette chose nouvelle mûrisse en s'insérant dans le monde tel qu'il est. Cependant, de toute façon, vis-à-vis des jeunes, les éducateurs font ici figure de représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même si, secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est. Cette responsabilité n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs ; elle est implicite du fait que les jeunes sont introduits pas les adultes dans un monde en perpétuel changement. Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation.

Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes qui lui signaleraient les choses en lui disant : « Voici notre monde. » [...] (p. 242-243)

Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Mais cela signifie qu'il n'appartient pas seulement aux professeurs et aux éducateurs, mais à chacun de nous, dans la mesure où nous vivons ensemble dans un seul monde avec nos enfants et avec les jeunes, d'adopter envers eux une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres. Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines et surtout celui de la vie politique et publique. Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes.

En pratique, il en résulte que, premièrement, il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre. Étant donné que le monde est vieux, toujours plus vieux qu'eux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé, sans tenir compte de la proportion de notre vie qui sera consacrée au présent. Deuxièmement, la ligne qui sépare les enfants des adultes devrait signifier qu'on ne peut ni éduquer les adultes ni traiter les enfants comme de grandes personnes. Mais il ne faudrait jamais laisser cette ligne devenir un mur qui isole les enfants de la communauté des adultes, comme s'ils ne vivaient pas dans le même monde et comme si l'enfance était une phase autonome dans la vie d'un homme, et comme si l'enfant était un état humain autonome, capable de vivre selon des lois propres. On ne peut pas établir de règle générale qui déterminerait dans chaque cas le moment où s'efface la ligne qui sépare l'enfance de l'âge adulte -, elle varie souvent en fonction de l'âge, de pays à pays, d'une civilisation à une autre, et aussi d'individu à individu. Mais à l'éducation, dans la mesure où elle se distingue du fait d'apprendre, on doit pouvoir assigner un terme. Dans notre civilisation, ce terme coïncide probablement avec l'obtention du premier diplôme supérieur (plutôt qu'avec le diplôme de fin d'études secondaires¹) car la préparation à la vie professionnelle dans les universités ou les instituts techniques, bien qu'elle ait toujours quelque chose à voir avec l'éducation, n'en est pas moins une sorte de spécialisation. L'éducation ne vise plus désormais à introduire le jeune dans le monde comme tout, mais plutôt dans un secteur limité bien particulier. On ne peut éduquer sans en même temps enseigner; et l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut très facilement enseigner sans éduquer et on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans jamais s'éduquer pour autant. Mais tout cela n'est que détails, que l'on doit vraiment abandonner aux experts et aux pédagogues.

Ce qui nous concerne tous et que nous ne pouvons donc esquiver sous prétexte de le confier à une science spécialisée - la pédagogie - c'est la relation entre enfants et adultes en général, ou pour le dire en termes encore plus généraux et plus exacts, notre attitude envers le fait de la natalité : le fait que c'est par la naissance que nous sommes tous entrés dans le monde, et que ce monde est constamment renouvelé par la natalité. L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu mais les préparer à la tâche de renouveler un monde commun. (p. 250-252)

Document n°36 : Cynthia Fleury, *Les pathologies de la démocratie*, 2005.

Si grandir est la grande affaire de la démocratie, qu'en est-il de l'éducation publique, des contenus de l'enseignement et du rôle des parents? Ma conviction profonde -et je sais qu'en soi elle n'a rien d'original- c'est que l'école est le haut lieu du politique et que s'il est un rôle dont on sous-estime la portée, c'est bel et bien celui de l'enseignant. Si, aujourd'hui, la démocratie tend à l'entropie et la société à l'endogamie, c'est parce qu'il se joue quelque chose à l'école -ou plus exactement, parce qu'il ne s'y joue plus rien.

Si l'on veut préserver l'énergie de la démocratie, il est certain qu'il faut « éduquer » les élèves, afin qu'ils soient en état de poursuivre l'invention de la démocratie, c'est-à-dire de *réformer* le projet politique de la démocratie. En un mot, il ne faut pas former des « suiveurs » mais des réformateurs, des concepteurs, des inventeurs de la norme. L'école est le lieu où doit s'imaginer la norme politique de demain, le lieu de l'innovation démocratique. Quand donc ferons-nous mentir le général de Gaulle, disant à propos des Français : « un peuple de veaux, de veaux qui se couchent » ?

Or, force est de constater que l'école s'échine principalement à former des non-perturbateurs, pensant qu'elle préservera d'autant mieux la santé démocratique qu'elle engendrera des conformistes. Mais il n'en est rien. En enseignant uniquement la norme et non sa remise en cause, on met en place l'inévitable entropie ; on orchestre le déclin démocratique. Former des citoyens, ce n'est pas « castrer » l'individu, le cloisonner dans un certain type de comportement, mais au contraire lui donner le goût de « soi » et lui permettre de concevoir l'exercice de la citoyenneté comme un attribut essentiel de sa personnalité. Éduquer, c'est faire comprendre à l'enfant que son émancipation personnelle a tout à gagner du concept de citoyenneté. C'est lui prouver qu'il existe un versant « public » de sa créativité personnelle, une part de lui-même qu'il peut dédier -et en toute confiance- à la *res publica*. C'est la raison pour laquelle le fait de réfléchir sur les nouvelles pratiques innovantes de la pédagogie, c'est travailler directement à la santé démocratique, en ce sens que cela

revient à penser les fondements du projet démocratique. L'éducation est donc moins la conséquence de la démocratie que sa source.

C'est pourquoi, si enseigner des contenus est important, ce n'est sans doute pas l'enjeu principal de l'enseignement public, aujourd'hui, quiconque veut apprendre se saisit d'Internet et découvre ses multiples encyclopédies virtuelles. Le patrimoine est en ligne, accessible quasiment à tous. Le problème n'est donc pas celui de la possession des savoirs mais celui de leur maîtrise et de leur valeur. S'il est vrai que l'enseignant des démocraties naissantes a essentiellement pour tâche celle de la transmission, celui des démocraties adultes a en charge celle de la méthodologie: savoir ne suffit plus ; encore faut-il pouvoir se servir de ce que l'on sait et savoir pour quelles raisons et en vue de quoi l'on s'en sert. Quoi qu'il en soit, étant donné que les savoirs sont en ligne, qu'il est possible d'apprendre *partout* et non plus exclusivement à l'école (notamment grâce aux médias), que l'école buissonnière nous est désormais interdite puisque chaque instant vécu se voit converti en *information*, il est logique que l'affaire de l'enseignant se recentre sur la « formation ». Donc, derrière le savoir, le sens ; derrière le contenu, la valeur.

Autre point important : si l'enseignant a un rôle majeur à jouer au XXe siècle, c'est parce qu'il est, avec le parent, l'un des premiers interlocuteurs du futur citoyen. Nous l'avons dit, si l'on veut pérenniser l'acte démocratique, il faut lui conserver sa vigueur, son souffle, son énergie créatrice. Il faut donc enseigner, non pas comme on le pense, des règles à suivre mais apprendre ce que créer du politique signifie. En ce sens, si nous voulons préserver la santé de la démocratie, il faut éduquer les enfants de telle manière qu'ils soient capables de réfléchir à la signification de la norme et d'inventer les nouvelles formes de la démocratie. Avant d'être le lieu de l'apprentissage de l'ordre social, l'école est celui de la rupture, de l'innovation du politique, comme « en deçà » de la cohésion sociale.