

L'enfance

Tout-en-un

Rousseau – Andersen – Soyinka

Catherine Feré

Professeure agrégée externe de lettres modernes, enseigne en CPGE (BCPST, MPSI, MP, PSI) au Lycée P-G de Gennes - ENCPB de Paris

Benoît Charuau

Professeur agrégé externe de philosophie, enseigne en CPGE (PCSI, ATS MC et ATS Biologie) au lycée P-G de Gennes - ENCPB de Paris

Glen Grainger

Professeur agrégé externe de lettres modernes, enseigne au lycée Jean-Rostand de Chantilly

Les renvois de page présents dans l'ouvrage font référence aux éditions Garnier-Flammarion pour les livres I et II d'*Émile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau, aux éditions Le livre de Poche pour les *Contes* de Hans Christian Andersen (trad. Marc Auchet) et aux éditions Garnier-Flammarion pour *Aké, les années d'enfance* de Wole Soyinka (trad. Étienne Galle).

ISBN : 978-2-311-40858-4

Création de la couverture : Hung Ho Thanh

Adaptation de la couverture : Les PAOistes

Composition : Nord Compo

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. Le « photocopillage », c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le « photocopillage » menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite.

Des photocopies payantes peuvent être réalisées avec l'accord de l'éditeur.

S'adresser au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20 rue des Grands Augustins, F-75006 Paris.

Tél. : 01 44 07 47 70

© Vuibert – mai 2021 – 5 allée de la 2^e DB, 75015 Paris

Site internet : <http://www.vuibert.fr>

Sommaire

PARTIE 1. REPÈRES SUR LE THÈME

Introduction.....	9
1. L'enfance a-t-elle un âge ?	10
2. L'enfance est-elle ignorante ?	19
3. L'enfance est-elle méchante ?	28
Conclusion	35

PARTIE 2. RÉSUMÉ ET ANALYSE DES ŒUVRES AU PROGRAMME

■ Émile ou de l'éducation , livres I et II, 1762, Jean-Jacques Rousseau	39
Étude de l'œuvre	39
Introduction	39
1. L'œuvre dans son contexte	40
2. Focus sur l'œuvre	55
3. L'enfance dans les livres I et II de l' <i>Émile</i>	64
Conclusion	71
Texte clé commenté	71
Bibliographie succincte	76
Filmographie succincte	76
■ Contes, 1835-1873, Hans Christian Andersen	77
Étude de l'œuvre	77
Introduction	77
1. L'œuvre dans son contexte	78
2. Focus sur l'œuvre	89
3. L'enfance dans les <i>Contes</i>	98
Conclusion	113
Texte clé commenté	113
Bibliographie succincte	117
Filmographie succincte	117
■ Aké, les années d'enfance, 1981, Wole Soyinka	118
Étude de l'œuvre	118
Introduction	118
1. L'œuvre dans son contexte	119
2. Focus sur l'œuvre	125
3. L'enfance dans <i>Aké, les années d'enfance</i>	132
Conclusion	150
Texte clé commenté	151
Bibliographie succincte	157

PARTIE 3. ÉTUDE TRANSVERSALE DU THÈME DANS LES ŒUVRES

1. Imaginaires de l'enfance : univers enfantins, représentations adultes	161
2. Les épreuves de l'enfance	179
3. L'enfance : un jeu entre vérité et mensonge	193
En guise de conclusion	208

PARTIE 4. MÉTHODE ET CONSEILS

■ Le résumé.	211
1. Nature de l'exercice	211
2. Les cinq règles d'or du résumé	212
3. Comment compter les mots ?	212
4. Le travail préparatoire	214
5. Rédiger le résumé	215
6. Quelques conseils de rédaction	216
7. Exercice pas à pas : résumé d'un texte type CCINP	217
■ La dissertation	222
1. Nature de l'exercice	222
2. Le travail préparatoire	224
3. L'introduction	225
4. Le développement	227
5. La conclusion	229
6. Quelques conseils de rédaction	230
7. Exercice pas à pas	231
■ La synthèse de textes	243
1. Nature de l'exercice	243
2. Le travail préparatoire	245
3. Rédiger l'introduction	247
4. Rédiger le développement	247
5. Rédiger la conclusion	248
6. Quelques conseils de rédaction	248
■ L'oral	251
1. Nature de l'exercice	251
2. Les grandes épreuves orales : X, Mines-Ponts, ESM, École de l'Air, Mines-Telecom	252
3. L'épreuve de l'entretien seul	259
4. Vingt questions possibles le jour J	260
5. Savoir déjouer quelques pièges : à ne pas faire ou à ne pas dire !	261
6. Six conseils pour le jour J et les précédents	262

PARTIE 5. SUJETS ET CORRIGÉS

■ Sujets de résumés	265
Sujet 1 : résumé CCINP en 100 mots ± 10 %	265
Sujet 2 : résumé Centrale en 200 mots ± 10 %	267
Sujet 3 : résumé CCINP en 100 mots ± 10 %	268
■ Corrigé des résumés	271
Sujet 1	271
Sujet 2	271
Sujet 3	272
■ Sujets de dissertations	273
1. Sujets avec corrigés entièrement rédigés	273
Sujet 1 : ENS/X/ESPCI	273
Sujet 2 : CCINP	273
Sujet 3 : Centrale	273
2. Sujets avec plans détaillés	274
Sujet 4 : Agro-Véto	274
Sujet 5 : CCINP	274
Sujet 6 : CCMP	274
Sujet 7 : Centrale	274
Sujet 8 : CCMP	275
Sujet 9 : ENSEA – Filière ATS	275
■ Corrigés des dissertations	276
1. Dissertations entièrement rédigées	276
Sujet 1	276
Sujet 2	280
Sujet 3	286
2. Sujets avec plans détaillés	290
Sujet 4	290
Sujet 5	292
Sujet 6	294
Sujet 7	297
Sujet 8	300
Sujet 9	303

PARTIE 6. CITATIONS

1. Rousseau, <i>Émile ou de l'éducation</i> , livres I et II	309
2. Hans Christian Andersen, <i>Contes</i>	311
3. Wole Soyinka, <i>Aké, les années d'enfance</i>	314

PARTIE 1

Repères sur le thème

Introduction	9
1. L'enfance a-t-elle un âge ?	10
2. L'enfance est-elle ignorante ?	19
3. L'enfance est-elle méchante ?	28
Conclusion	35

Introduction

« **Nous avons tous été enfants avant que d'être hommes** », observe René Descartes dans le *Discours de la méthode* (II) : voilà un fait qui semble ne souffrir nulle contestation. **Pourtant, ce fait bute sur nos impressions d'adultes** : le chemin parcouru depuis notre enfance fut tel qu'il nous est difficile de nous reconnaître dans les enfants qu'aujourd'hui nous côtoyons. « Un homme d'âge avancé, constate ainsi Baruch Spinoza, croit [la] nature [des enfants] si différente de la sienne, qu'il ne pourrait se persuader qu'il a jamais été enfant, s'il ne conjecturerait de lui-même d'après les autres. » (*Éthique*, IV.) Nous savons que nous l'avons été, mais nous peinons à nous le représenter.

La notion au programme nous confronte, on le voit, à une énigme : **l'enfance est « quelque chose » que nous avons expérimenté, mais ce quelque chose nous échappe** comme s'il nous était totalement étranger. On dira que nous avons des souvenirs d'enfance. Oui, mais il n'est pas certain qu'ils nous livrent notre « état d'enfance » : ils sont des souvenirs d'adultes reconstruisant leur enfance pour mieux, peut-être, surmonter la difficulté que Spinoza signalait.

La phrase de Descartes suscite un autre embarras : en distinguant un avant (l'enfance) et un après (l'âge d'homme), elle introduit l'idée que l'enfant n'est pas déjà homme. Elle alimente donc la croyance que Spinoza pointe : ce **sentiment que l'enfant et l'homme ne partagent pas la même « nature »**. Un sentiment bien étrange puisqu'il faut avoir été enfants pour être les adultes que nous sommes. Un sentiment qui n'est, toutefois, pas insensé puisque l'enfant n'a, semble-t-il, pas encore toutes les capacités que possède l'adulte et par lesquelles nous définissons souvent l'humanité. On comprend, en ce sens, pourquoi, dans les livres I et II de *l'Émile*, Rousseau insistera pour que l'on se borne à considérer « l'enfant dans l'enfant » (II, p. 151) et non l'homme dans l'enfant.

L'étymologie des mots « enfance » et « enfant » est, à cet égard, révélatrice : ils dérivent du latin *infans*, qui désigne « celui qui ne peut pas parler », qui ne possède donc pas cette faculté distinctive de l'homme qu'est le langage. Seulement, **l'enfance semble s'étendre au-delà de l'âge où l'enfant n'a pas encore appris à parler**. Dans *Aké, les années d'enfance*, Wole Soyinka use ainsi du terme pour désigner ses onze premières années. La signification que les substantifs « enfant » et « enfance » ont gagnée avec l'usage excède donc leur sens étymologique, comme Rousseau l'observera (*Émile*, II, p. 145).

Cet excès est particulièrement marqué pour le mot « enfance » qui, dans l'usage, ne désigne pas seulement l'âge et l'état de l'enfant. Quand, par analogie, nous parlons, par exemple, de « l'enfance de l'art » ou encore de « l'enfance de l'humanité », nous introduisons **l'idée que l'enfance ne se dit pas du seul individu enfant**.

La notion d'enfance nous confronte donc à un problème d'identification et, par conséquent, de délimitation. Un problème dont on prendra la mesure

dans les *Contes* d'Andersen, qui dressent une image de l'enfance irréductible à celle des enfants auxquels, d'ailleurs, ils ne s'adressent pas prioritairement.

Si donc la notion au programme exige d'interroger ce qui fait le propre de l'enfant, elle invite aussi à élargir son regard, jusqu'à se demander si l'enfance est le fait des enfants. **Ce « quelque chose » que, disions-nous, nous avons expérimenté, ne serait-il pas davantage, comme l'aurait voulu Nietzsche, ce vers quoi nous devons aller ?**

1. L'enfance a-t-elle un âge ?

Pistes de problématisation

La question en pose deux : 1° **Y a-t-il un âge de l'enfance ?** 2° **Le concept d'enfance est-il historiquement daté ?**

Ces deux interrogations posent problème :

1. Peut-on isoler l'âge de l'enfance de l'âge d'homme alors que le premier rend possible le second ? Peut-on délimiter l'âge de l'enfance sachant que le développement de l'enfant est un processus continu ? Si âge de l'enfance il y a, qu'est-ce qui le caractérise en propre : un manque, un déficit ou une aptitude qui se perdrait ?
2. L'âge de l'enfance est-il un âge biologique qui, en tant que tel, demeurerait relativement le même pour tous les individus humains ? N'est-il pas une construction culturelle dont le contenu (ce que vit l'enfant) et l'étendue (la durée) varieraient d'époque en époque et d'une culture à une autre ?

A. De l'âge organique à l'âge social : l'impossible datation

a. Un âge organique

Si, dans *Aké*, Soyinka tranche la question de l'étendue de l'âge de l'enfance en le limitant aux onze premières années, dans *l'Émile*, Rousseau ne cache pas son embarras. Au sens strict (étymologique), cet âge, observe-t-il, se limite à celui du nourrisson. Mais au sens large (de l'usage), il embrasse aussi le deuxième âge (celui du *puer*), voire le troisième (la préadolescence). Par contre **le quatrième âge (l'adolescence) marque vraiment une rupture**, au point que Rousseau parlera de « seconde naissance » : moment où « l'homme naît véritablement à la vie » (*Émile*, IV).

Sur quoi se fonde cette démarcation ? Avant tout sur le développement organique de l'enfant : la puberté signerait la fin de l'enfance parce que, dotant d'un corps d'adulte, elle en donnerait la force, les désirs et les passions. On pourrait ainsi **délimiter l'enfance entre la naissance et la maturité sexuelle**, laquelle distinguerait l'adulte de l'enfant comme elle distingue le chien du chiot. Cependant, **c'est faire peu cas de la spécificité de l'humain** qui, certes, d'un point de vue strictement biologique, connaît une évolution comparable à celle de tous les autres animaux, mais qui n'est précisément pas réductible à cette dimension biologique.

Hannah Arendt le souligne dans *La Crise de la culture* (V, 1961) en expliquant que **l'enfant n'est pas seulement « une créature vivante » en développement**, « un être en train de devenir un être humain » comme le chaton est en train de devenir un chat. Il est aussi « un nouvel être humain » : **un « nouveau venu » dans « le monde des hommes »**, c'est-à-dire dans un monde de culture irréductible à l'ordre naturel. La définition organique de l'enfance est, pour cette raison au moins, insuffisante.

b. Un âge social

L'âge organique est d'autant moins un critère suffisant pour délimiter l'étendue de l'enfance qu'il évolue avec le temps. Le cas des filles est révélateur : les études démographiques nous enseignent, en effet, que l'âge moyen des premières règles varie d'un pays à une autre et d'une époque à une autre. Au milieu des années 1990, il s'élevait à 16,1 ans au Sénégal, à 13,1 ans au Nigeria et à 12,6 ans en France où, estime-t-on, il tournait autour de 16 ans au milieu du XVIII^e siècle.

L'écart qui sépare l'âge de la puberté et l'âge de la nubilité renforce l'inconséquence du critère organique. L'âge nubile est un concept juridique : il s'agit de l'âge à partir duquel l'individu est autorisé, par la loi, à se marier. Il se distingue de la majorité matrimoniale : âge à partir duquel le consentement des parents n'est plus exigé. Or si, au cours des deux derniers siècles, l'âge de la puberté a considérablement baissé, l'âge nubile n'a eu de cesse d'être relevé pour, finalement se confondre, en France, avec la majorité matrimoniale et une majorité civile lentement abaissée.

Évolution des âges légaux en France						
Textes juridiques	Âge nubile		Majorité matrimoniale		Majorité civile	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Droit canonique (catholique) prévalant au Moyen Âge	12 ans	14 ans	12 ans	14 ans	Indéterminé	

Évolution des âges légaux en France						
Textes juridiques	Âge nubile		Majorité matrimoniale		Majorité civile	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Législation royale Ordonnance de Blois de 1579	Inchangé		25 ans	30 ans	25 ans en moyenne (droit coutumier)	
Législation révolutionnaire Loi du 20 septembre 1792	13 ans	15 ans	21 ans		21 ans	
Code civil Loi du 1^{er} Germinal an XII (22 mars 1804)	15 ans	18 ans	21 ans	25 ans	Inchangé	
Code civil Loi du 21 juin 1907	Inchangé		21 ans		Inchangé	
Code Civil Loi du 5 juillet 1974	Inchangé		18 ans		18 ans	
Code civil Loi du 4 avril 2006	18 ans	Inchangé	Inchangé		Inchangé	

Si, jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, on considérait la fille de 12 ou 13 ans comme suffisamment âgée pour être épousée, elle n'avait, bien souvent, pas encore atteint la puberté. Inversement, la fille d'aujourd'hui est pubère bien avant de pouvoir se marier. Entre les deux âges s'est déroulée **l'adolescence, concept introduit au XVII^e siècle** mais, qui se calant sur l'âge de la puberté, ne résout qu'artificiellement la question de la limite de l'enfance.

c. Artificialité de toute délimitation

Consciente de la relativité de tout critère, de la diversité des évolutions personnelles et de l'impact du cadre socio-historique dans lequel chaque enfant évolue, **Arendt** considère, dans *La Crise de la culture* (V), qu'il est **impossible d'identifier une limite au-delà de laquelle chacun aurait quitté l'enfance**. La seule démarcation claire que l'on puisse établir discerne non pas « l'âge de l'enfant » et « l'âge de l'adulte », mais « **l'âge de l'éducation** » et « **l'âge de l'instruction** », lesquels ne coïncident pas avec les premiers. L'âge de l'éducation est celui où l'individu est introduit dans « le monde commun » des hommes : où on lui « apprend ce qu'est le monde ». Cet âge-là doit connaître une limite qu'Arendt place à l'obtention du premier diplôme du supérieur. Quant à l'âge de l'instruction, il n'a pas de limite car on peut apprendre jusqu'à sa mort.

Texte clé

« 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 secondaires) 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. »

Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, V, 1961, traduction C. Vezin, Gallimard (1972).

Dans *L'Évolution créatrice* (IV, 1907), prenant « le devenir de l'enfant à l'homme » comme exemple d'évolution, **Henri Bergson** attire l'attention sur l'illusion dans laquelle nous tombons lorsque nous y discernons des âges consécutifs. **Distinguer l'enfance, l'adolescence, la maturité et la vieillesse, c'est immobiliser chacune** : c'est la poser « comme une chose », comme un « arrêt réel », là où il n'y a précisément aucun arrêt. On se heurte alors à l'impossibilité de comprendre comment l'on passe de l'une à l'autre, car une « évolution vitale » est un mouvement *continu* dans lequel il n'est pas possible de distinguer un avant et un après. Il s'agit d'un **progrès insensible**, non d'un saut brusque nous arrachant subitement à l'une pour nous plonger dans l'autre. Nous commençons, en cela, à mieux comprendre la difficulté d'appréhender notre propre enfance, qu'improprement nous qualifions de « quelque chose » : elle échappe à nos efforts de datation et de « localisation » parce qu'elle fut un **changement continu, un devenir qui nous a imperceptiblement changés** sans que nous nous en soyons, sur le moment, aperçus.

B. L'enfance est un devenir sans commencements

a. L'âge des possibles

Dans *L'Évolution créatrice* (II), appréhendant le développement de l'individu comme une « évolution vitale », **Bergson** pense la sortie progressive, insensible de l'enfance en termes de choix et donc de renoncement. **L'enfance serait, par excellence, l'âge des possibles et de l'indétermination** : un âge où différentes « personnalités » se dessinent sans encore se distinguer, où différents rêves d'avenir se forment sans encore s'imposer, où maintes directions sont possibles

sans qu'aucune ne se soit encore imposée. La mère, penchée sur son enfant, perçoit cela, dira Bergson dans *Les Deux Sources de la morale et de la religion* (I, 1932) : « La réalité est grosse de possibilités, et [...] la mère voit dans l'enfant non seulement ce qu'il sera, mais encore tout ce qu'il pourrait être s'il ne devait pas à chaque instant de sa vie choisir, et par conséquent exclure. » Elle perçoit des possibles parmi lesquels seuls quelques-uns s'imposeront, car **grandir implique de sortir de l'indétermination** : de choisir une voie et donc d'**écarter** un nombre indéfini de possibilités.

Dans le film *L'Âge des possibles* (1996), la cinéaste **Pascale Ferran** donne à voir cette dimension de l'enfance, mais à travers dix jeunes gens qui, ayant plus de vingt ans, ont civilement passé « l'âge de l'enfance ». Tous ont en commun une même frayeur, **la peur de faire ce que, grandissant, fait pourtant l'enfant** : s'aventurer dans une direction, s'éloigner de moult sentiers, quitte à parfois se perdre, tel métaphoriquement le jeune Wole Soyinka qui, suivant une fanfare dans la grande ville d'Aké, en vient à s'égarer (*Aké*, III). Les jeunes gens de P. Ferran sont dans l'indétermination de l'enfance, mais ils en ont perdu l'audace du fait de leur conscience des risques et du renoncement que la vie implique.

L'enfant est un aventurier, comme le rappellera la philosophe **Chantal Delsol** dans *Un personnage d'aventure. Petite philosophie de l'enfance* (2017), car il avance dans un monde qui lui est, pourtant, initialement inconnu. Il va à sa découverte et, ce faisant, « **prend forme** ». Il sort de l'indétermination à mesure que le monde gagne, à ses yeux, en significations.

b. Une exigence de devenir

S'appuyant sur Georg Wilhelm Friedrich Hegel, les philosophes **Éric Deschavanne** et **Pierre-Henri Tavoillot** observent ainsi, dans leur *Philosophie des âges de la vie* (2017), que **l'enfant se caractérise par son « désir de devenir grand »**. Il est insatisfait de son être actuel car, indéterminé, il s'éprouve comme inachevé. De là son besoin qu'on l'élève et qu'on l'introduise dans le « monde des grandes personnes ». De là aussi, explique **Hegel**, son mépris des adultes qui se rabaissent à son niveau en recourant au jeu quand il s'agit d'apprendre ou en se comportant eux-mêmes comme des enfants. « **Le contraire d'un enfant ce n'est ni l'adulte, ni l'adolescent, ni le vieillard, c'est l'enfant qui ne veut pas grandir, autrement dit Peter Pan** », déclarent ainsi Deschavanne et Tavoillot.

Texte clé

« La nécessité ou le besoin d'être élevé existe chez les enfants comme le sentiment qui leur est propre de ne pas être satisfaits d'être ce qu'ils sont. C'est le penchant qui les incite à appartenir au monde des grandes personnes qu'ils deviennent supérieur au leur, le désir de devenir grands. La pédagogie du jeu traite l'élément puéril comme quelque chose de valable en soi, le présente aux enfants comme tel, et rabaisse pour eux ce qui est sérieux, et elle se rabaisse elle-même à une forme puérile peu considérée par les enfants. En les représentant comme achevés dans l'état d'inachèvement où ils se sentent, en s'efforçant ainsi de les rendre contents, elle trouble et elle altère leur vrai besoin spontané qui est bien meilleur. »

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, III, 1, § 175, 1820, trad. (modifiée) A. Kaan, (1940).

Peter Pan est le personnage récurrent de l'œuvre littéraire de **Sir James Matthew Barrie**. Personnage qui devient principal dans la pièce de théâtre (1904) puis le roman (1911) *Peter et Wendy*, roman popularisé sous le titre *Peter Pan, ou le garçon qui ne voulait pas grandir*. Si Peter Pan porte en lui la hantise et le refus de la mort inspirés par son auteur qui fut profondément marqué par le décès de son frère aîné alors que lui-même n'avait que six ans, il incarne **le refus de la « prise de forme » mais aussi le rejet du monde des adultes** au profit d'un monde imaginaire, « Neverland ». Peter Pan est l'exact opposé de l'enfant tel que le dépeint Hegel, mais aussi Arendt. **Il est l'enfant qui refuse d'être introduit dans le monde et de « devenir » : un enfant qui refuse l'enfance entendue comme évolution vitale, comme « processus »** (terme utilisé par Deschavanne et Tavoillot).

c. Un processus sans commencements

Le Neverland de Peter Pan est, comme le suggère le terme anglais, à la fois un « hors-lieu » et un « hors-temps ». Il est le contraire de ce qui fait **le monde des hommes : un réseau de relations intersubjectives** dans lequel, selon le sociologue **Norbert Elias**, l'enfant est d'entrée impliqué au point de ne pas constituer un « commencement ». L'idée peut paraître étrange au regard de ce que nous disions précédemment : la venue au monde ne commence-t-elle pas quelque chose ? La « prise de forme » n'implique-t-elle pas l'ouverture d'une voie ? L'exigence d'introduction dans le monde commun ne suppose-t-elle pas que l'enfant n'y est initialement pas ?

Elias ne conteste pas que l'enfant soit nouveau ni qu'il prenne forme et trace une voie irréductible à toute autre. Mais il attire l'attention, d'une part, sur le fait que **l'enfant est inscrit dans le réseau intersubjectif avant même d'être quelque chose** ; d'autre part, sur le fait qu'il **se forme et se singularise à travers ses échanges au sein de ce réseau**, échanges qui, à la fois, le nourrissent et le révèlent dans sa singularité ; enfin que ce réseau est lui-même nourri par ces derniers.

L'idée que l'enfance est une évolution vitale exclut, elle-même, l'hypothèse que l'enfant commence quoi que ce soit. S'aventurer dans une voie qui est là, en puissance, parmi tous les possibles, ce n'est pas l'ouvrir mais **poursuivre une dynamique déjà engagée**. Nous retrouvons ici la conception bergsonienne du processus vital dans lequel il est impossible de discerner un avant et un après, donc de repérer de réels commencements. **Parler métaphoriquement de l'enfance de quelque chose comme de son commencement, ce serait, par conséquent, parler improprement.**

Texte clé

« L'individu humain n'est pas un commencement, et ses relations avec les autres n'ont pas de commencement. De même que dans une conversation ininterrompue les questions de l'un entraînent les réponses de l'autre et *vice versa*, et de même que chaque élément de la conversation n'est issu ni de l'un ni de l'autre des interlocuteurs pris isolément, mais naît précisément du rapport entre les deux et veut être compris ainsi, de même chaque geste, chaque comportement du nourrisson n'est ni le produit de son "intériorité" ni le produit d'un "environnement", ou le produit d'une interaction entre son "intériorité" et son "environnement" qui existeraient à l'origine séparément l'une de l'autre. [...] Ainsi le commerce des autres fait-il naître chez l'individu des pensées, des convictions, des réactions affectives, des besoins et des traits de caractère, qui lui sont tout à fait personnels, qui constituent son "véritable" moi, et au travers desquels s'exprime donc en même temps le tissu de relations dont il est issu et dans lequel il s'inscrit. »

Norbert Elias, *La Société des individus*, I, © Librairie Arthème-Fayard, 1991.

C. De l'enfance rêveuse à l'enfance rêvée

a. La rêverie de l'enfant, enracinée dans le monde

Si l'enfant est, d'entrée, impliqué dans le réseau humain et qu'il n'en sort jamais, que dire de la rêverie à laquelle il s'adonne souvent ? Ne s'y manifeste-t-il pas la capacité de l'enfance de sortir du monde et de suspendre le temps : de se bâtir un *Neverland* ?

Le monde imaginaire que se donnait, enfant, l'écrivain **Jean Genet**, est à, cet égard, instructif. Abandonné à sa naissance, puis rejeté, à l'âge de dix ans, par les paysans auxquels il avait été confié, **l'enfant Genet se construit, en rêverie, un monde habitable lui apportant la reconnaissance que le monde réel lui refusait. Or c'est avec les ingrédients de ce dernier qu'il bâtit son monde fantasmé**. Cela au point de faire bientôt de celui-ci l'image inversée du monde qui le rejetait. S'imaginer prince évoluant dans « des parcs peuplés de gardes », c'est en effet édifier son monde à partir d'éléments empruntés au monde réel dont

relèvent les contes qu'on nous racontait. Magnifier, dans son monde, ce que la société condamne, c'est encore recourir à ce que celle-ci nous a apporté. **En rêverie, l'enfant ne quitte pas le réseau dans lequel il se trouve plongé : il s'en alimente et le transforme pour pouvoir y subsister.**

Texte clé

« Abandonné par ma famille il me semblait déjà naturel d'aggraver cela par l'amour des garçons et cet amour par le vol, et le vol par le crime ou la complaisance au crime. Ainsi refusai-je décidément un monde qui m'avait refusé. Cette précipitation presque joyeuse vers les situations les plus humiliées tire encore peut-être son besoin de mon imagination d'enfant, qui m'inventait, afin que j'y promène la personne menue et hautaine d'un petit garçon abandonné, des châteaux, des parcs peuplés de gardes plus que de statues, des robes de mariées, des deuils, des noces, et plus tard, mais à peine plus tard, quand ces rêveries seront contrariées à l'extrême, jusqu'à l'épuisement dans une vie misérable, par les pénitenciers, par les prisons, par les vols, les insultes, la prostitution... »

Jean Genet, *Journal du voleur*, Gallimard, 1949.

b. L'enfance rêveuse comme terre natale

L'entremêlement du monde réel et du monde rêvé de l'enfance est une ressource qui permet à l'enfant de devenir sans être terrassé par les violences que lui inflige la vie. Mais, grandissant, il apprend à adapter ses désirs à « l'ordre du monde » (René Descartes, *Discours de la méthode*, III) : il perd ainsi sa capacité à transformer en rêveries ce que celui-ci impose. Il en résulte souvent une sourde nostalgie : la souffrance de ne pouvoir retourner (*nostos* signifie « le retour » en grec) à l'entremêlement de l'enfance qui rendait le monde habitable. Seulement, **cet entremêlement sourd en nous puisque nous nous sommes initialement bâtis en lui.** De là l'effort de maints écrivains pour y puiser des ressources et, de loin en loin, s'en approcher.

Un tel effort est à l'œuvre dans les écrits de **Dino Buzzati**, qui considère **l'enfance moins comme une période révolue que comme une terre d'ancrage sur laquelle on s'est édifié.** Une terre qui, pour l'artiste, constitue un terreau diffus fait de signes, de messages et d'images : un espace fondamental, la terre natale vers laquelle tend et dont se nourrit sa pensée créatrice. « Je revis la savane interminable de mon enfance, la steppe des Indiens, la pampa, les mirages du désert. Il était redevenu l'immense royaume de mon enfance », écrit ainsi Buzzati dans ses carnets, *En ce moment précis* (1963). On y lit un homme habité par ce « royaume » de l'enfance, royaume toujours là et pourtant fuyant.

Fuyant, car si l'enfance demeure inscrite en nous, ne cessant de devenir, nous nous en éloignons davantage à chaque instant. L'auteur du *Désert des Tartares*

(1940) le sait bien : la temporalité, que nous sommes, nous emporte irréversiblement loin de la terre natale. Là est probablement **le principal paradoxe du rapport de l'homme à sa propre enfance : fondé sur elle, il ne l'a jamais quittée et, pourtant, il ne cesse de s'en éloigner.**

c. Enfance vécue, enfance rêvée et enfance racontée

Dans sa *Poétique de la rêverie* (1960), **Gaston Bachelard** attire l'attention sur **l'écart qui sépare l'enfance vécue et l'enfance racontée**. La première est « l'histoire » que nous avons vécue : un devenir continu au sein duquel il n'y a pas de « dates » séparant des « avant » et des « après ». La deuxième relève du récit que l'on se fait de cette histoire, instruit par les témoins de ce que l'on a vécu. Ce récit introduit des dates et donc dénature ce que fut vraiment son enfance : un « temps vécu » et continu. Aussi Bachelard considère-t-il **qu'on n'approchera celle-ci qu'en empruntant une voie qui lui convienne : le chemin de la rêverie.**

L'enfance racontée nous livre d'autant moins l'enfance que, comme l'expliquent Deschavanne et Tavoillot, **l'enfant est « incapable de raconter son histoire »** car, égocentré, adhérant à ce qu'il vit et rêve, il est incapable de prendre de la distance vis-à-vis de lui-même : de se poser en témoin de son devenir par la médiation d'autrui.

Temps vécu, l'enfance échappe ainsi à toute approche qui voudrait la structurer et la délimiter par des repères temporels qui lui sont étrangers. Parler d'âge de l'enfance, c'est, en ce sens, déjà la manquer, car c'est l'appréhender à travers un cadre horloger étranger à sa temporalité.

Texte clé

« L'histoire de notre enfance n'est pas psychiquement datée. Les dates, on les remet après coup ; elles viennent d'autrui, d'ailleurs, d'un autre temps que le temps vécu. Les dates viennent du temps où précisément l'on raconte. Victor Ségalen [médecin et écrivain du début du xx^e siècle], grand rêveur de vie, a senti la différence de l'enfance racontée et de l'enfance remise en une durée qu'on rêve : "L'on redit à un enfant quelque trait de sa première enfance, il le retient et s'en servira plus tard pour se souvenir, réciter à son tour et prolonger, par répétition, la durée factice." Et dans une autre page, Victor Ségalen voudrait retrouver "le premier adolescent"², se rencontrer vraiment "en première fois" avec l'adolescent qu'il fut. Si l'on répète trop les souvenirs, "ce fantôme rare" n'est plus qu'une copie sans vie. Les "souvenirs purs" sans cesse redits deviennent des rengaines de la personnalité. »

Gaston Bachelard, *Poétique de la rêverie*, III, III, PUF, 1960, p. 111.

1. Victor Segalen, *Voyage au pays du réel*, Paris, Plon, 1929, p. 214.

2. *Ibid.*, p. 222.

2. L'enfance est-elle ignorante ?

Pistes de problématisation

La question en pose deux : 1° **L'enfance se caractérise-t-elle par l'absence de savoirs ?** 2° **L'enfance est-elle dénuée des facultés qui permettent l'accès au savoir ?** Deux questions sous-tendues par une autre : 3° **qu'est-ce que le savoir ?**

Ces questions posent problème :

1. Si l'enfant n'a, de fait, pas les connaissances acquises par des millénaires d'humanité, ne possède-t-il pas un savoir en sommeil ?
2. Les facultés intellectuelles de l'enfant sont-elles si peu développées qu'elles ne peuvent pas déjà s'exercer ? L'enfant ne s'adonne-t-il pas très tôt à une activité cognitive qui déjà prépare ses futures opérations mentales ?
3. Le savoir est-il réductible à la connaissance rationnelle ? Le vécu et l'expérience sensorielle de l'enfance ne constituent-ils pas des formes de savoir ?

A. Le sommeil de la raison

a. L'enfance hors *logos*

Nous avons hérité des Grecs l'idée que l'homme est un être de *logos* : un être qui se distingue à la fois par sa raison et par le langage, deux facultés qui vont de pair tant nous avons besoin de signes (mots) pour développer une pensée. Ce lien étroit, qui unit la raison et le langage, est souligné notamment par Hegel qui, dans son *Encyclopédie des sciences philosophiques* (III, 1817), observait que « **vouloir penser sans les mots, c'est une tentative insensée** » parce que c'est par leur médiation que nous acquérons une distance vis-à-vis de nos impressions confuses et qu'ainsi elles accèdent à davantage de clarté et de distinction. Les mots nous sont, au demeurant, d'autant plus indispensables pour penser que c'est en les mettant en rapport que nous produisons du sens.

Or l'enfance, nous suggère l'étymologie (*infans*), se caractérise par l'absence de langage, ce qui la place logiquement dans **l'impossibilité d'user d'une raison et, partant, de penser**. Cela est particulièrement vrai du nourrisson qui, n'ayant pas encore accédé à la conscience de soi, est incapable de prendre de la distance vis-à-vis de lui-même et ainsi de transformer ses impressions en pensées.

C'est logiquement donc que Rousseau affirme, dans *l'Émile*, que « **l'enfance est le sommeil de la raison** » (II, p. 209). Si parfois le comportement de l'enfant nous en fait douter ; s'il nous semble même comprendre ce que, nous, adultes, disons et faisons, c'est parce que nous sommes leurrés par la propension

humaine à l'imitation qui, dit Spinoza, est particulièrement manifeste chez l'enfant : « Nous savons par expérience que les enfants [...] rient ou pleurent par cela seul qu'ils voient les autres rire ou pleurer ; en outre, **tout ce qu'ils voient faire aux autres, ils désirent aussitôt l'imiter.** » (*Éthique*, III.)

b. L'enfance étrangère au bonheur

Aristote va plus loin : l'enfant n'étant pas capable de raisonner, il n'est, dit-il, **pas non plus capable d'agir.** « Le petit enfant ou la bête n'agissent pas et l'on n'agit vraiment que du moment qu'on passe par un raisonnement. » (*Éthique à Eudème*, II, 1224a.) Mû par ses désirs, ses passions et ses impulsions, tel l'animal, l'enfant ne s'agite que pour connaître quelque plaisir. Il n'est pas encore en mesure de mener une action (*praxis*) ne visant que sa propre réalisation.

Le problème de l'enfant, pour Aristote, est son incomplétude. Sans doute possède-t-il une raison en puissance, affirmera-t-il dans les *Politiques*, mais elle est si « imparfaite » (I, 13, 1260a) qu'il est incapable d'une décision rationnelle, soit de prendre de la distance vis-à-vis de ses désirs immédiats, de se fixer un but et d'en déduire les moyens de l'atteindre. Il est, en d'autres termes, incapable de « délibérer » car cela suppose de savoir **différer**. Si donc, à l'instar de l'animal, l'enfant bouge et s'agite, **son action n'a pas les traits d'un agir proprement humain : elle est impulsive, non délibérée.**

Cette déficience de l'enfance n'est pas sans importance car, dans la logique d'Aristote, elle implique son **incapacité à accéder au bonheur.** Finalité des hommes, celui-ci a, en effet, pour condition nécessaire l'aptitude *rationnelle* de faire preuve de juste mesure, aptitude qui est au fondement de la vertu, mais qui fait défaut à l'enfant.

Texte clé

« Nous sommes donc fondés à n'attribuer le bonheur ni à un bœuf, ni à un cheval, ni à aucun autre animal ; car aucun d'eux n'est capable de participer à une activité de cet ordre [activité conforme à la vertu]. Pour la même raison, le bonheur ne s'applique pas à l'enfant, car son jeune âge ne lui permet pas encore de faire usage de sa raison. Les enfants qu'on juge heureux ne sont déclarés tels qu'en raison des espérances qu'ils donnent. Le bonheur exige, en effet, comme nous l'avons dit, une vertu parfaite et une existence accomplie. »

Aristote (384-322 av. J.-C.), *Éthique à Nicomaque*, I, X,
trad. J. Voilquin, Flammarion (2004).

Incapable de bonheur faute de rationalité, **l'enfance n'est donc pas enviable pour Aristote.** Elle ne vaut ainsi que parce qu'il faut y passer pour accéder à une humanité effective. Mais il faudrait être insensé pour vouloir y revenir.

c. L'enfance ou le temps des préjugés

Le regard de **Descartes** sur l'enfance n'est pas moins critique du fait, là encore, de **l'indigence de la raison infantine**. Quand l'enfant vient au monde, explique Descartes (*Discours de la méthode*, 1637 ; *Méditations métaphysiques*, 1641 ; *Principes de la philosophie*, 1644), sa raison est loin d'être suffisamment formée pour qu'il puisse en user comme il faudrait. Or, à ce stade, **ses sens sont, eux, déjà en éveil et ils le nourrissent d'informations sensorielles qu'il n'a pas la capacité de traiter adéquatement**. Il les reçoit comme des certitudes qui ne sont, à la vérité, que des préjugés : des opinions admises avant tout jugement. De ce fait, **l'enfant est trompé par ses sens**, non parce que ces derniers sont en eux-mêmes trompeurs, mais parce que l'enfant reçoit leurs informations sans discernement.

L'enfance est même pire que cela car, durant plusieurs années, **elle laisse l'individu aux mains d'adultes qui lui transmettent leurs propres préjugés**. À défaut d'une raison suffisamment exercée, l'enfant reçoit, en effet, passivement ce que parents et nourrices lui disent. De plus, étant égocentré, l'enfant appréhende ce qui l'entoure à travers le prisme de sa propre expérience. Il croit ainsi, par exemple, que l'animal parle, voire que la table à laquelle il s'est cogné a *voulu* le blesser.

On dira que ce n'est qu'une phase de la vie dont, grandissant, on pourra aisément déconstruire les erreurs et les illusions. Seulement, explique Descartes, s'y déposant en premier, **tous les préjugés de l'enfance s'enracinent dans notre esprit au point de constituer le fondement des pensées** que, par la suite, nous formons. Enracinés, ils persistent à modeler notre représentation des choses, même quand nous avons pris conscience de leur fausseté.

Texte clé

« Article 71. Que la première et principale cause de nos erreurs sont les préjugés de notre enfance. [...] »

Article 72. Que la seconde est que nous ne pouvons oublier ces préjugés.

Enfin, lorsque nous avons atteint l'usage entier de notre raison, et que notre âme, n'étant plus si sujette au corps, tâche à bien juger des choses, et à connaître leur nature, bien que nous remarquions que les jugements que nous avons faits lorsque nous étions enfants sont pleins d'erreurs, nous avons assez de peine à nous en délivrer entièrement, et néanmoins il est certain que, si nous manquons à nous souvenir qu'ils sont douteux, nous sommes toujours en danger de retomber en quelque fausse prévention. »

René Descartes, *Principes de la philosophie*, I, VIII, trad. Abbé Picot, 1644.

Le sommeil de la raison ferait donc de l'état d'enfance **un état infirme qui se répercute négativement sur l'ensemble de notre vie**. Mais qu'en est-il de son rapport à l'autre versant du *logos* : le langage ?

B. L'enfance bavarde

a. L'enfance non *infans*

« On a longtemps cherché s'il y avait une langue naturelle et commune à toutes les autres ; sans doute, il y en a une ; et c'est celle que les enfants parlent avant de savoir parler », déclare **Rousseau** dans *l'Émile* (I, p. 120-121). Sans contester l'incontestable – l'enfant ne naît pas en sachant parler une langue artificielle –, il bouscule l'idée que le nourrisson est radicalement hors du langage. L'hypothèse, que Rousseau formule dans son *Essai sur l'origine des langues* à propos de la « langue naturelle », est instructive : « **Le premier langage de l'homme**, dit-il, le langage le plus universel, le plus énergique, et le seul dont il eut besoin, avant qu'il fallût persuader les hommes assemblés, **est le cri de la nature**. » Ce cri était « arraché [...] par une sorte d'instinct [...] pour implorer du secours dans les grands dangers, ou du soulagement dans les maux violents. » C'est ici de l'homme à l'état naturel que nous parle Rousseau, mais c'est par là même du nourrisson aussi. En criant, celui-ci nous parle, mais **son langage relève plus de l'expression que de la communication**.

Le mot « expression » est issu du vocabulaire viticole : du latin *expressio*, il désigne l'activité d'extraire en pressant. C'est ce qu'il se passe chez le nourrisson qui crie : sous la pression de la douleur, du besoin ou de la peur, **il extériorise ce qu'il ressent**. Nous n'en sommes pas encore au stade de la communication, terme dérivé du latin *communicare* qui désigne l'action de mettre en commun. **Égocentré, le nouveau-né n'est pas encore capable d'entrer dans la relation de réciprocité** qu'implique cette mise en commun d'idées et d'expériences qu'est la communication.

L'enfant en bas âge ne dialogue pas : il s'exprime simplement. Mais ses cris sont peut-être déjà l'esquisse du « geste » que, dans la *Phénoménologie de la perception* (1945), **Maurice Merleau-Ponty** apercevra dans l'usage qu'un peu plus tard l'enfant fera de ses premiers rudiments de langue maternelle. Pour Merleau-Ponty, **la parole de l'enfant qui commence à parler est un geste tendu vers le monde** ; un geste par lequel il tente, à la fois, d'extérioriser ce qu'il ressent et d'atteindre les choses : de donner corps à un monde fait de ses propres sensations.

b. Du langage à la pensée

Mais que signifie exactement « parler » ? Dans sa *Lettre au Marquis de Newcastle* du 23 novembre 1646, **Descartes** discerne le langage (proprement humain) de tout autre système de communication et de l'usage de nos propres signes par des animaux (comme le perroquet). Il y a langage quand les signes sont utilisés pour exprimer ou communiquer non des besoins ni des passions mais des pensées ; quand également ils sont mobilisés pour exprimer un sens « à propos des sujets qui se présentent ». De ce point de vue, **le cri de l'enfant ne relève pas du langage ni la verbalisation de ses besoins, douleurs et passions**. L'enfant n'entre vraiment dans l'ordre du langage que lorsqu'il est capable de former, d'exprimer et de communiquer une pensée à la faveur de signes linguistiques adéquatement utilisés.

Pendant, comment l'enfant pourrait-il accéder au langage et à la pensée s'il lui faut déjà penser pour pouvoir parler, mais qu'il lui faut un langage pour pouvoir penser ? Selon **Alain**, dans ses *Éléments de philosophie* (1916), **l'enfant accède à la pensée dans le langage même** : quand il parvient à comprendre les mots dont il use par imitation.

Texte clé

« Ne demandez donc point comment un homme forme ses premières idées. Il les reçoit avec les signes ; et le premier éveil de sa pensée est certainement, sans aucun doute, pour comprendre un signe. [...] Sans aucun doute tout homme a connu des signes avant de connaître des choses. Disons même plus ; disons qu'il a usé des signes avant de les comprendre. L'enfant pleure et crie sans vouloir d'abord signifier ; mais il est compris aussitôt par sa mère. Et quand il dit maman, ce qui n'est que le premier bruit des lèvres, et le plus facile, il ne comprend ce qu'il dit que par les effets, c'est-à-dire par les actions et les signes que sa mère lui renvoie aussitôt. "L'enfant, disait Aristote le Sage, appelle d'abord tous les hommes papa." C'est en essayant les signes qu'il arrive aux idées ; et il est compris bien avant de comprendre ; c'est dire qu'il parle avant de penser. »

Alain, *Éléments de philosophie*, IV, II, 1916.

Naissant à la vie dans un monde humain grouillant de mots, l'enfant en assimile et en use bientôt sans en saisir encore la signification. Cela d'autant plus qu'il est pressé par le besoin d'extérioriser ce qu'il ressent et de s'imposer dans cet univers bruyant. Il est alors dans un « état sibyllin », disait Alain (III, II), état obscur où le sens de ses propres termes lui échappe. **Il n'accède à l'ordre de la pensée et n'entre, de plain-pied, dans celui du langage que lorsqu'il commence à « trouver un sens à ce qu'il dit »** (III, II). C'est alors seulement qu'il devient un être de *logos*.

Ainsi l'enfant parle-t-il avant de savoir parler : il use du langage avant de l'utiliser *comme langage*, c'est-à-dire comme lieu même de la pensée. **Le bavardage des enfants ne doit donc pas nous abuser, pas même quand ils sont entrés dans le langage.** Il participe du défaut de maîtrise de sa « langue » que Spinoza observe dans *l'Éthique* (III) : ce besoin irrépressible qui porte « le délirant, la bavarde, l'enfant et un très grand nombre d'individus de même farine » à parler et à parler encore, sans comprendre ce qu'ils disent ni pouvoir « contenir l'impulsion qu'ils ont de parler ».

c. Le bouleversement de la conscience de soi

Le moment le plus décisif dans l'élévation de l'enfant à la hauteur d'un être de logos est probablement celui où il accède à la conscience de soi : lorsque, ayant acquis la capacité de prendre de la distance par rapport à lui-même, il ne s'appréhende plus seulement « de l'intérieur » par ses impressions (tel le nourrisson), ni seulement « de l'extérieur » comme objet de perception (tel le chat devant un miroir), mais rapporte ce qu'il ressent intérieurement et perçoit de lui-même à un même centre : moi. À ce stade, l'enfant ne se perçoit plus comme un autre étranger à lui-même. C'est pourquoi, dit **Emmanuel Kant**, dans son *Anthropologie du point de vue pragmatique* (1798), **il cesse alors de parler de lui à la troisième personne : il dit « Je ».**

Texte clé

« Posséder le Je dans sa représentation : ce pouvoir élève l'homme infiniment au-dessus de tous les autres êtres vivants sur la terre. Par là, il est une personne ; et grâce à l'unité de la conscience dans tous les changements qui peuvent lui survenir, il est une seule et même personne [...] ; et ceci, même lorsqu'il ne peut pas dire Je, car il l'a dans sa pensée ; ainsi toutes les langues, lorsqu'elles parlent à la première personne, doivent penser ce Je, même si elles ne l'expriment pas par un mot particulier. Car cette faculté (de penser) est l'entendement.

Il faut remarquer que l'enfant qui sait déjà parler assez correctement ne commence qu'assez tard (peut-être un an après) à dire Je ; avant, il parle de soi à la troisième personne (Charles veut manger, marcher, etc.) ; et il semble que pour lui une lumière vienne de se lever quand il commence à dire Je ; à partir de ce jour, il ne revient jamais à l'autre manière de parler. Auparavant il ne faisait que se sentir ; maintenant il se pense. »

Emmanuel Kant, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, I, 1, 1798,
trad. M. Foucault, Vrin, 2008.

Irréversible, cet accès à la conscience de soi marque un pas décisif dans la transformation de l'enfant en être de *logos* car c'est à ce moment qu'une pensée (consciente d'elle-même) devient vraiment possible et, avec elle, un usage du langage comme langage. Mais l'impact de la conscience de soi va au-delà, explique Kant : grâce à elle, **l'enfant acquiert, pour lui-même, une unité** puisqu'il rapporte à un même « Je » tout ce qu'il ressent, vit et pense présentement. **Il accède même à l'identité personnelle** puisqu'il ramène à ce même « Je » ce qu'il éprouve et vit successivement. La temporalité de l'enfant s'en trouve bouleversée : avant il n'était qu'une suite continue d'états et d'impressions ; **désormais, il appréhende sa propre permanence à travers le temps.**

C. L'enfance philosophe

a. L'enfance n'est pas un sommeil cognitif

Les premières années de l'enfance sont intenses : de la naissance à l'entrée dans le langage à l'apprentissage de l'écriture, l'enfant se transforme à un rythme qu'il ne connaîtra jamais plus. Si son développement organique y est pour beaucoup, il serait hâtif de considérer que ses facultés intellectuelles sont alors encore en sommeil. Le linguiste et clinicien **Jean-Claude Quentel** (*L'Enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, 1993) attire ainsi l'attention sur la **capacité de l'enfant en bas âge de développer une pensée logique et abstraite**. Nous en trouvons une trace, explique-t-il, dans « les fautes » de langage que commet l'enfant, comme le fait « d'appeler "pomme" aussi bien la pomme que l'orange ou la prune ». C'est une erreur au regard de la signification exacte du mot, mais cela n'en témoigne pas moins d'une capacité d'analogie, voire de subsumption : de regroupement dans un même genre.

Ce qui fait alors défaut à l'enfant, c'est moins la capacité de généralisation et d'abstraction que des mots adéquats, tel l'hyperonyme « fruit » : **« Ce dont l'enfant "manque" – plus exactement ce qui lui reste à apprendre –, c'est de la langue**, et donc de l'usage que son entourage fait de la capacité grammaticale de langage, dont il dispose au même titre qu'eux. » (J-C. Quentel, « Grammaticalité et langue maternelle... », *Tétralogiques*, n° 18, 2010). Certes, l'enfant ne maîtrise pas ses capacités cognitives à la hauteur de l'adulte : elles doivent être exercées pour devenir pleinement effectives ; mais elles sont déjà au travail, non dans le long sommeil qu'on a longtemps supposé.

b. L'enfant s'étonne

L'enfant est nouveau dans le monde, donc ignorant des savoirs lentement acquis par l'humanité. C'est pourquoi, lorsque sa conscience s'éveille et que ses facultés intellectuelles se développent, prenant du recul par rapport aux choses

qu'il observe, **il fait preuve d'une capacité que, bardés de certitudes, la plupart des adultes ont perdue : la capacité de s'étonner.** Ses « pourquoi » se multiplient jusqu'à agacer son entourage. Rien ne va de soi pour lui, ni dans le monde physique ni dans le monde proprement humain. Il veut comprendre pourquoi le monde est tel qu'il le perçoit.

Le Petit Prince d'**Antoine de Saint-Exupéry** incarne cette capacité enfantine. **Nouveau sur la Terre, il s'étonne,** certes à la hauteur de ses propres passions. Il s'étonne des choses ordinaires desquelles l'habitude a détourné notre attention. **Il voit des problèmes en des lieux qu'ignore notre réflexion.**

Texte clé

- « – Alors les épines, à quoi servent-elles ? [...]
- Les épines, ça ne sert à rien, c'est de la pure méchanceté de la part des fleurs ! [...]
 - Et tu crois, toi, que les fleurs...
 - Mais non ! Mais non ! Je ne crois rien ! J'ai répondu n'importe quoi. Je m'occupe, moi, de choses sérieuses ! [...]
 - Il y a des millions d'années que les fleurs fabriquent des épines. Il y a des millions d'années que les moutons mangent quand même les fleurs. Et ce n'est pas sérieux de chercher à comprendre pourquoi elles se donnent tant de mal pour se fabriquer des épines qui ne servent jamais à rien ? Ce n'est pas important la guerre des moutons et des fleurs ? »

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, VII, 1943.

Face à l'aviateur pour lequel, aurait dit le philosophe **Bertrand Russell**, « le monde tend à devenir défini, fini, évident » (*Problèmes de philosophie*, XV, 1912), **le Petit Prince fait figure de philosophe** se rendant compte que « même les choses les plus ordinaires de la vie quotidienne posent des problèmes auxquels on ne trouve que des réponses très incomplètes ». Il a, en somme, la disposition d'esprit qui, selon **Aristote**, « poussa, comme aujourd'hui, les premiers penseurs aux spéculations philosophiques » (*Métaphysique*, A, 2, 982b 10). Il s'étonne. Or « **s'étonner, disait déjà Platon, voilà un sentiment qui est tout à fait d'un philosophe.** La philosophie n'a pas d'autre origine » (*Théétète*, 155d).

S'il n'est pas exclu que le Petit Prince ne soit autre que Saint-Exupéry enfant se rappelant à l'aviateur adulte, alors s'introduit l'idée que **l'enfance en nous est cette part philosophe qui attend, silencieuse, avec son lot de questions dont,**

affairés et parce qu'il faut bien vivre, nous nous sommes détournés ; une capacité d'étonnement qui était en éveil mais que le devenir adulte a mise en sommeil.

c. Revenir à l'enfance

Si, tel le philosophe, l'enfant s'étonne, c'est parce que son éveil à la pensée s'accompagne d'une prise de conscience de sa propre ignorance, de là son état de demande vis-à-vis de l'adulte : **dans l'inconfort de l'ignorance consciente d'elle-même, il veut des réponses**. Il veut, en somme, sortir de l'embaras dans lequel « la torpille » Socrate s'efforce, dans les écrits de Platon, de plonger ses interlocuteurs. Dans le *Ménon*, déstabilisé par les questions du philosophe, Ménon le compare à « cette large torpille marine qui cause l'engourdissement à tous ceux qui l'approchent et la touchent » (*Ménon*, 80 a). La réplique de Socrate est alors éclairante quant à la démarche et à la disposition d'esprit du philosophe : « Si la torpille étant elle-même engourdie jette les autres dans l'engourdissement, je lui ressemble ; sinon, je ne lui ressemble pas ; car si je fais naître des doutes dans l'esprit des autres, ce n'est pas que j'en sache plus qu'eux : je doute au contraire plus que personne, et c'est ainsi que je fais douter les autres. » (80 c-d.)

L'étonnement philosophique naît de la prise de conscience de son non-savoir. Il naît de l'affranchissement de toutes les certitudes acquises depuis l'enfance. Il suppose donc un retour à ce stade de l'enfance où l'esprit éveillé se pose des questions auxquelles, se rend-il compte, il n'a pas de réponses. **En ce sens, le philosophe retourne à l'enfance, mais une enfance revenue de l'empressement de l'enfant de la quitter**. Une enfance libérée de l'illusion que les autres, les adultes, détiennent la clef de toutes ses interrogations.

Attendant des adultes des réponses, l'enfant est prompt à se décentrer et ainsi à quitter la disposition d'esprit philosophique. **L'authentique pédagogue, considère Platon, doit donc recentrer l'élève sur lui-même** pour qu'il retrouve ou ne perde pas sa capacité d'étonnement et qu'il cherche le savoir non pas hors de lui mais en lui. Ce sera la fonction de la **maïeutique socratique**, ce jeu de questions et de réponses par lequel le maître aide le disciple à accoucher de lui-même : **à enfanter le savoir dont il est porteur**. C'est ce que fait Socrate auprès d'un jeune esclave du *Ménon* : un *païs* (enfant en grec) qui découvre par lui-même une vérité géométrique.

Platon nous conduit ainsi à l'idée qu'**ignorante l'enfance est savante mais en puissance** et qu'elle ne dépassera son ignorance initiale que si elle en reste consciente.

3. L'enfance est-elle méchante ?

Pistes de problématisation

La question en pose deux : 1° **La nature originelle de l'homme est-elle mauvaise ?** 2° **Les concepts moraux sont-ils applicables à l'enfance ?**

Deux questions qui posent problème :

1. Y a-t-il une nature originelle de l'homme ? S'il y en a une, en quoi serait-elle méchante ? L'égoïsme de l'enfant est-il méchant ? Si méchanceté il y a, est-ce la nature ou l'état de faiblesse de l'enfance qui l'y porte ? Naît-on ou devient-on méchant ?

2. Que recouvre ce concept de méchanceté ? Ne s'agit-il pas d'une construction culturelle qui, en tant que telle, n'est pas applicable à l'enfance ? La méchanceté n'implique-t-elle pas une conscience du bien et du mal dont l'enfant est dénué ?

A. L'enfance amoral

a. L'enfance mimétique

Évoquant sa petite enfance, **Rousseau** ne trouve, dans *Les Confessions* (I), pas de trace de méchanceté. Il se souvient, certes, « avoir une fois pissé dans la marmite d'une de [ses] voisines, appelée Mme Clot » ; mais, précise-t-il, « jamais je n'ai pris plaisir à faire du mal, du dégât, à charger les autres, à tourmenter de pauvres animaux ». **Non seulement nuire, mais prendre plaisir à le faire : telle serait donc la méchanceté.** Or, se demande Rousseau, « comment serais-je devenu méchant, quand je n'avais sous les yeux que des exemples de douceur, et autour de moi que les meilleures gens du monde ? »

La question rousseauiste introduit l'idée que, loin d'être naturelle, la méchanceté s'apprend par l'exemple. **La méchanceté serait, en somme, mimétique** : idée à laquelle nous conduit **René Girard** dans *La Violence et le Sacré* (1976). Pour l'anthropologue, l'être humain est un être de désir : il est animé par un désir d'être, soit de conservation et d'expansion de son être. Un désir d'autant plus fort chez l'enfant que son incomplétude est grande. Le problème est que, passé la satisfaction de ses besoins, l'enfant (mais il en ira de même pour l'adulte) ne sait pas sur quels objets focaliser son désir. Il en vient donc à **désirer ce que désire celui qu'il prend pour modèle**, d'où l'idée que son désir est fondamentalement mimétique. Si on suit une telle logique, on doit alors reconnaître que, **s'il arrive à l'enfant de faire du mal**, ce n'est pas par volonté de faire mal, pas par méchanceté donc, mais **par imitation de son modèle.**

Texte clé

« Nous revenons à une idée ancienne mais dont les implications sont peut-être méconnues : le désir est essentiellement mimétique, il se calque sur un désir modèle ; il élit le même objet que le modèle.

Le mimétisme du désir enfantin est universellement reconnu. Le désir adulte n'est en rien différent, à ceci près que l'adulte, en particulier dans notre contexte culturel, a honte le plus souvent, de se modeler sur autrui ; il a peur de révéler son manque d'être. »

René Girard, *La Violence et le Sacré*, VI, Grasset, 1972.

b. L'enfance sauvage

Dans ses *Réflexions sur l'éducation* (1803), dont la référence principale est *l'Émile* de Rousseau, Kant considère que, à l'état d'enfance, l'humain n'est pas encore homme. Il n'est qu'un ensemble de dispositions qui ne prendront le chemin de l'humanité qu'à la faveur de l'éducation. Ainsi « [l'homme] n'est que ce que l'éducation fait de lui » (introduction). Avant d'être éduqué, l'enfant n'est qu'un être brut et sauvage : « brut » en ce qu'il n'a aucune culture ; « sauvage » en ce qu'il n'a aucune discipline. C'est pourquoi Kant considère que l'éducation de l'enfant s'articule en trois parties : **les soins** que requiert son état de faiblesse ; **la discipline**, « éducation négative » visant à dompter sa sauvagerie ; et **la culture** qui s'efforcera de l'instruire.

La sauvagerie, explique Kant, est « l'indépendance envers les lois ». Elle est le fait d'un être qui a un **penchant naturel pour la liberté**. C'est ce penchant qui fait « la rudesse » de l'enfance et de ceux qui, étant enfants, n'ont pas bénéficié d'une discipline suffisante. Celle-ci apprend, en effet, à l'enfant à surmonter ses « penchants animaux » et, ce faisant, à ne pas sombrer dans la dépendance à ses désirs et caprices. Seulement, cette sauvagerie initiale de l'enfant n'en fait pas un être méchant. **L'enfant n'est pas mauvais : il est simplement inachevé**. Kant considère, d'ailleurs, qu'« il n'y a dans l'homme de germe que pour le bien ». Cela n'en fait pas un être bon. Mais il peut le devenir si toutefois son éducation sait cultiver ses « dispositions au bien » et déjà « polir » sa rudesse.

« La bonne éducation est précisément la source dont jaillit tout bien en ce monde. Les germes, qui sont en l'homme, doivent seulement être toujours davantage développés. Car on ne trouve pas les principes qui conduisent au mal dans les dispositions naturelles de l'homme. L'unique cause du mal c'est que la nature n'est pas soumise à des règles. Il n'y a dans l'homme de germe que pour le bien. »

Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Introduction, 1803, trad. A. Philonenko, Vrin, (1966).

c. L'enfance exposée

Être à la fois inachevé et dépendant de ses éducateurs, l'enfant kantien est à la merci de ce que ses éducateurs feront de lui. C'est pourquoi Kant considère que « **l'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme** ». C'est le plus grand problème car le devenir de chaque homme et de l'humanité dépend d'elle. C'est aussi le plus difficile car pour bien éduquer, il faut avoir été bien éduqué par des éducateurs qui eux-mêmes doivent l'avoir été, et cela à l'infini.

On prendra mieux la mesure de la difficulté si l'on considère **le principal but de l'éducation, selon Kant : faire de l'enfant un être autonome**. Cette finalité confronte, en effet, au problème suivant : « **Comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ?** » Comment, en d'autres termes, former un homme libre en usant de la contrainte ? Le problème est, pense Kant, incontournable car il faut bien user de la contrainte pour discipliner l'homme, au risque sinon de le voir devenir dépendant de ses désirs et de ses caprices. Mais le problème est épineux car un excès de contrainte ne produira que de la servilité. Or ce problème engage la moralité même car, pour être capable de moralité, il faut devenir autonome et ainsi responsable.

L'enfance est ainsi exposée à tous les périls éducatifs dont les deux extrêmes enferment l'être en devenir soit dans la sauvagerie, soit dans la servilité : deux états opposés à la liberté.

B. L'enfance mauvaise

a. L'âme coupable

Si, à l'instar de Rousseau, Kant s'affranchit de l'idée que, par nature, nous serions portés à répéter une faute originelle, il n'en va pas de même d'**Augustin d'Hippone** dont les *Confessions* ont, en partie, inspiré celles de Rousseau. Si, pour

le philosophe chrétien, Dieu n'a pas créé l'homme mauvais, il y a bien **en chacun une disposition au mal** que l'on peut, au demeurant, repérer non pas seulement à partir de l'adolescence, mais **dès le plus jeune âge**. Ainsi Augustin, dont *Les Confessions* dénoncent (II, 4, 6 et 8) le vol de poires dont il se rendit gratuitement coupable lors d'une nuit de sa seizième année, repère-t-il le germe du mal chez les très jeunes enfants.

Texte clé

« Ayez pitié, mon Dieu ! Malheur aux péchés des hommes ! Et c'est l'homme qui parle ainsi, et vous avez pitié de lui, parce que vous l'avez fait, et non le péché qui est en lui. Qui va me rappeler les péchés de mon enfance ? "Car personne n'est pur de péchés devant vous, pas même l'enfant dont la vie sur la terre est d'un jour."³ Qui va me les rappeler, si petit enfant que ce soit, en qui je vois de moi ce dont je n'ai pas souvenance ?

Quel était donc mon péché d'alors ? Était-ce de pleurer avidement après la mamelle ? Or, si je convoitais aujourd'hui avec cette même avidité la nourriture de mon âge, ne serais-je pas ridicule et répréhensible ? Je l'étais donc alors. Mais comme je ne pouvais comprendre la réprimande, ni l'usage, ni la raison ne permettaient de me reprendre. Vice réel toutefois que ces premières inclinations, car en croissant nous les déracinons, et rejetons loin de nous. [...]

Ainsi, la faiblesse du corps au premier âge est innocente, l'âme ne l'est pas. Un enfant que j'ai vu et observé était jaloux. Il ne parlait pas encore, et regardait, pâle et farouche, son frère de lait. Chose connue ; les mères et nourrices prétendent conjurer ce mal par je ne sais quels enchantements. Mais est-ce innocence dans ce petit être, abreuvé à cette source de lait abondamment épanché, de n'y pas souffrir près de lui un frère indigent dont ce seul aliment soutient la vie ? »

Augustin d'Hippone, *Les Confessions*, I, 7, 397-401, trad. M. Moreau (1864).

Où est le germe du mal qui fait de l'âme enfantine une âme coupable ? Il est dans sa **propension à désirer au-delà de ses besoins**, propension alimentée par l'imagination mais aussi par la comparaison avec autrui. Augustin voit ce germe se manifester dans l'œil du nourrisson déjà en proie à la jalousie. Certes, reconnaît Augustin, celle-ci est alors sans incidence et c'est notamment pour cela qu'on ne la sanctionne pas. Seulement, **le mal y est déjà à l'œuvre** : dans l'éveil d'une volonté qui se donne pour règle son propre désir, qui s'y enchaîne et bientôt voudra que le monde entier la suive.

3. La Bible, Le livre de Job, XXV, 4.

b. Une perversion latente

Le rapport de l'enfant au sein de la mère, qu'évoque Augustin, intéressera **Sigmund Freud** qui observera, dans ses *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1905), qu'après la tétée **le nourrisson se livre très tôt à une activité auto-érotique** consistant à sucer une partie de son corps (pouce) ou un objet extérieur (« doudou ») pour réactiver le plaisir de la tétée. La recherche de plaisir déborde alors le simple besoin physiologique et elle porte l'enfant à subordonner ce qui l'environne à sa propre satisfaction.

Freud en vient ainsi à dire, non pas que l'enfant est un pervers polymorphe, mais qu'il est prédisposé à le devenir : « Sous l'influence de la séduction, **[l'enfant] peut devenir pervers polymorphe**, pouvant être dévoyé vers tous les outrepassements possibles. » Vivant sous le régime de la recherche de plaisir, l'enfant explore le monde et lui-même à travers la satisfaction de ses différentes zones érogènes, et pas seulement génitales. Chacune est investie pour elle-même et déconnectée d'un rapport à un autre considéré comme tel. La prévalence des pulsions, la focalisation sur telle ou telle partie du corps sans appréhension globale de soi, la recherche d'une satisfaction sans limites et l'absence de souci de l'autre expliquent la notion de perversion, terme qui, étymologiquement, introduit l'idée que l'individu se détourne de, voire renverse ce qui devrait être. En l'occurrence, **l'enfant s'adonne à une activité érotique éloignée de ce qu'elle devra être, selon Freud**. Reste qu'elle n'est, dit-il, qu'une phase transitoire nécessaire qui ne devient pathologique que si l'individu y stagne ou y régresse.

c. L'enfance tyrannique

Si la recherche impérieuse de plaisir est à redouter, c'est, en fait, surtout, parce qu'elle fait, si on n'y prend pas garde, rapidement de l'enfant **un petit tyran**. À la suite de Rousseau, **Kant** nous alerte contre le risque : si l'on n'a pas très tôt recours à la discipline, dit-il, « il suivra tous ses caprices » (*op. cit.*, p. 96) et ne tolérera bientôt plus qu'on lui résiste. **L'histoire de la littérature est riche en portrait d'enfants souffrant d'une insuffisance de discipline** : des enfants tyrans régentant leur monde à coup de colères, de pleurs et autres chantages affectifs.

On songera notamment à Bukola dans *Aké* de Wole Soyinka (I, p. 41-42), mais aussi à « la petite fille de brigands » de *La Reine des Neiges* d'Andersen (*Contes*, p. 175-180). On songera également à Gisèle de *Quel amour d'enfant !* de la **comtesse de Ségur** (1867) : petite fille de dix ans qui, faute de contraintes et de résistances, deviendra rapidement odieuse avec son entourage et lui manifestera son manque d'attachement, centrée qu'elle est sur sa seule personne. **Dino Buzzati** nous en offre aussi un exemple en la personne de Giorgio dans sa nouvelle *L'Enfant tyran* (1958) : un enfant-roi terrorisant des parents dont il méprise la lâcheté.

Achevé d'imprimer :
Dépôt légal :