La naissance de l'enfant dans l'histoire des idées politiques

Vincent Le Grand

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/crdf/7117>

DOI : 10.4000/crdf.7117

ISSN : 2264-1246

Éditeur

Presses universitaires de Caen

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2006

Pagination : 11-22

ISBN : 978-2-84133-277-9

ISSN : 1634-8842

Référence électronique

Vincent Le Grand, « La naissance de l'enfant dans l'histoire des idées politiques », *Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux* [En ligne], 5 | 2006, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 14 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/crdf/7117> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/crdf.7117>

La naissance de l'enfant dans l'histoire des idées politiques

Vincent LE GRAND

Maître de conférences en droit public
Université de Caen Basse-Normandie

I. Le citoyen en devenir chez les Anciens

II. Le fils accablé durant l'âge théologico-politique

III. L'enfant découvert par les Modernes

L'angle de vue qu'offre l'histoire des idées politiques sur l'enfant est assez particulier. Son identification, en tant qu'individu dissociable de l'adulte, y est toute récente au regard des vingt-cinq siècles sur lesquels s'étend la discipline. Au demeurant, l'histoire de la pensée politique n'offre pas à l'enfant un horizon très lointain. Pourtant, au chapitre de l'éducation sont venues composer les têtes couronnées de la philosophie¹, depuis Platon jusqu'à Rousseau². Le thème a même engendré une littérature abondante. Toutefois, si l'on se décide à aborder ces sources multiples, trois difficultés surgissent. La première tient au fait que le sujet pédagogique, dans sa globalité, est particulièrement délicat, sinon même impossible, à traiter. La deuxième est que, si l'on se décide à concentrer l'étude sur quelques auteurs représentatifs, il n'y a plus guère à ajouter aux éclairages apportés par les recherches antérieures, menées notamment en sciences de l'éducation. Le sujet est donc trop dense s'il est pris dans toute sa largeur ; en sens inverse, il se révèle en grande partie épuisé

dès l'instant où il est resserré dans ses contours aux écrits de quelques penseurs.

La troisième difficulté est semble-t-il plus grave encore. De fait, une telle étude serait presque hors sujet, au sens précis du terme. La question qui nous préoccupe n'est pas celle de l'éducation mais celle de l'enfant, ou bien encore de l'enfance si l'on veut, encore que le sujet change déjà à cet instant. Traiter de l'éducation permet certes de saisir la question de l'enfant de manière médiate, mais certainement pas de manière satisfaisante. Le plus souvent, le discours pédagogique s'ancre sur une image dynamique ou évolutive de l'enfant. Il ne s'agit pas tant d'aborder l'enfant pour ce qu'il est mais plus exactement pour ce qu'il deviendra, ce qui se vérifie particulièrement dans la pensée des Anciens, comme on le verra. L'éducation s'applique certes bien à l'enfant, mais elle ne fait que transporter en réalité l'image d'un résultat désiré et attendu : l'homme éduqué. Le thème de la pédagogie ne peut être que difficilement détaché de cette dimension

1. « Seuls les plus grands esprits sont parvenus à réserver à l'éducation dans la philosophie la place qui lui revient », estime ainsi A. Philonenko (« Éducation », in *Dictionnaire de philosophie politique*, P. Raynaud et S. Rials (dir.), Paris, PUF, 1996, p. 184).

2. Pour un panorama de ce type, voir notamment *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*, J. Houssaye (dir.), Issy-les-Moulineaux, ESF (Pédagogies), 2002.

téléologique de l'homme en devenir. Toute éducation, confirme à ce titre Fichte dans l'un de ses *Discours à la nation allemande*, « vise à produire un être stable, sûr et persistant dans ses choix, qui n'est plus en devenir, mais est et ne peut être autre que ce qu'il est. Si elle ne visait pas un tel être, elle ne serait pas une éducation, mais un quelconque jeu dépourvu de sens ; si elle n'a pas produit un tel être, c'est qu'elle n'est pas encore achevée »³.

Au mieux, assimilée à un perfectionnement de l'être, parfois à sa correction, l'éducation permet d'obtenir une définition en creux de l'enfant. Nombreux sont les auteurs qui, à l'instar de Hobbes⁴, de Locke⁵ et de Rousseau⁶, pour ne citer qu'eux, utilisent l'expression révélatrice d'« homme fait ». Dans le miroir que lui tendent les pédagogues, l'enfant ne se voit dès lors que comme un « homme non fait ». Une telle approche négative permet, dans le meilleur des cas, de présenter l'enfant comme un être inachevé, un « homme non définitif », pour retourner l'expression fameuse du philosophe anglais Herbert Spencer⁷.

La question est alors de savoir comment, et à partir de quand, l'enfant a-t-il pu jouir, dans l'histoire des idées politiques, d'une identité qui soit non seulement particulière mais aussi positive ? Posée en ces termes, la question de l'identité de l'enfant, de sa naissance pour ainsi dire, se présente sous un jour nouveau. Le volume des sources s'en trouve totalement modifié, puisqu'à la proximité des auteurs sur le thème de l'éducation succède un silence assez assourdissant, lorsqu'on consulte les mêmes sur l'enfant. À ce titre, une expérience assez révélatrice consiste à interroger les index des manuels d'histoire des idées politiques. Le résultat est éloquent : tous, sans exception, comportent une entrée au mot « éducation », aucun à « enfant ».

C'est que l'enfance est une invention moderne, comme l'a bien démontré Philippe Ariès, dans sa magistrale étude sur *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*⁸. Né à la fin du XVIII^e siècle, l'enfant moderne sera viable. Sa place, désormais centrale, ne lui sera plus disputée durant les deux siècles suivants. L'ascension de la bourgeoisie au XIX^e contribue à le mettre encore un peu plus sur le devant de la scène au contraire⁹.

La figure de l'enfant ne se trouve donc révélée que tardivement (III), après avoir été longtemps masquée par celle du citoyen en devenir dans la pensée politique des Anciens (I), et par celle du fils accablé durant l'âge théologico-politique (II).

I. Le citoyen en devenir chez les Anciens

C'est un sujet difficile que l'éloge d'un enfant ; il s'agit là de célébrer non pas une réalité, mais une espérance¹⁰.

Cicéron, *La République*, Livre IV (III-3)

Chez les Anciens, l'individu n'est perçu qu'à travers le prisme de la Cité, lieu naturel de la société des hommes¹¹. La liberté repose sur une conception participationniste. L'homme ne s'appartient lui-même que s'il appartient en premier lieu à la communauté. L'être qui vit naturellement à l'écart de la cité est, d'après Aristote par exemple, ou bien un être dégradé, ou bien un être supérieur à l'homme, c'est-à-dire un dieu¹². Jeté à travers cette fenêtre de l'adhésion naturelle au groupe, le regard porté par les penseurs antiques sur l'individu ne peut s'étendre au-delà du champ civique¹³. La citoyenneté constitue le seul marqueur permettant de reconnaître l'homme pour ce qu'il est et de le distinguer des animaux. En retour, tous les exclus du champ civique se trouvent aussi exclus, de manière tout à fait compréhensible, de la réflexion politique. Tel est le cas de ceux qui, à l'instar des esclaves, ne disposent pas de la qualité de citoyen ; ou bien encore, de ceux qui, à l'image des ostracisés¹⁴, n'en disposent plus ; ou enfin de ceux qui, comme les enfants, n'en disposent pas encore. Évidemment, au sein de cette frange d'évincés, l'enfant occupe une place toute particulière. Son exclusion n'est que provisoire. Sa « disqualification » n'est due qu'à son âge, cet âge qui seul l'excuse, comme l'écrit Sénèque¹⁵. Son éviction ne dure que le temps de sa formation, de sa qualification aux fonctions de citoyen.

Dans le premier traité de pédagogie connu, la *Cyropédie* de Xenophon, qui ressemble de près à un manuel d'instruction militaire¹⁶, la question pédagogique est déjà

3. J. G. Fichte, *Discours à la nation allemande*, présentation, traduction et notes de A. Renaut, Paris, Imprimerie nationale, 1992, p. 75.

4. Voir T. Hobbes, *Le Citoyen ou les fondements de la politique*, traduction de S. Sorbière, Paris, Flammarion, 1982, p. 186.

5. Voir J. Locke, *Œuvres philosophiques*, t. I, *De l'éducation des enfants*, nouvelle édition revue par M. Thurot, Paris, Imprimerie de Firmin Didot, 1829, p. 71.

6. Voir G. Snyders, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF (Bibliothèque scientifique internationale, section Pédagogie), 1965, p. 285.

7. Sur cette expression d'« homme définitif », voir G. Compayré, *Herbert Spencer et l'éducation scientifique*, Paris, Delaplane (Les grands éducateurs), 1896, p. 28.

8. P. Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Paris, Seuil (Histoire), 1973, p. 53 sq.

9. « Si ce fut toujours une marque de l'esprit aristocratique de reléguer la petite enfance loin de la famille où le père et la mère représentent pour le monde, c'est au contraire une véritable affection de la bourgeoisie nouvelle de se parer de ses enfants et de les placer bien en évidence sur le devant de la scène » (J. Calvet, *L'Enfant dans la littérature française*, t. I, *Des origines à 1870*, Paris, Lanore, 1930, p. 193-194).

10. Cicéron, *La République*, Livre IV (III-3), texte établi et traduit par E. Bréguet, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1980, p. 82.

11. Pour Aristote, « il est évident que la cité est une réalité naturelle et que l'homme est par nature un être destiné à vivre en cité » (*Politique*, Livre I, texte établi et traduit par J. Aubonnet, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1960, p. 15).

12. Aristote, *Politique*, Livre I, p. 15.

13. « Le groupe a la primauté sur les individus et ceux-ci ne peuvent exister que dans et par le groupe. En dehors de lui et sans lui, ils ne sont rien et ne peuvent rien faire » (M. Barbier, *La Modernité politique* (préface de M. Gauchet), Paris, PUF (Themis, série philosophie), 2000, p. 3).

14. Sur l'ostracisme, voir par exemple J. Gaudemet, *Les Institutions de l'Antiquité*, 6^e éd., Paris, Montchrestien (Domat droit public), 2000, p. 81.

15. « L'enfant a son âge pour excuse, la femme son sexe, l'étranger son indépendance, le domestique sa familiarité » (Sénèque, *De la colère*, Livre III (XXIV-3), in *Dialogues*, t. I, *De Ira*, texte établi et traduit par A. Bourguery, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1922, p. 92).

16. Voir à ce titre Xenophon, *Cyropédie ou éducation de Cyrus*, in *Œuvres complètes*, t. I, traduction, notices et notes par P. Chambry, Paris, Garnier-Flammarion, 1967, p. 29 sq.

formulée de manière téléologique. Le système éducatif ne se trouve étudié qu'à travers son but, et non à travers son objet, l'enfant, sorte de matériau humain à l'état brut qu'il convient de façonner patiemment. Théorisée de la sorte, l'éducation à laquelle réfléchissent les Anciens efface en grande partie la réalité de l'enfance. Si Platon, en raison de son idéalisme viscéral, supporte plus qu'aucun autre cette critique¹⁷, le reproche peut néanmoins être adressé à l'immense majorité des auteurs, pour laquelle l'éducation doit être abordée comme une « théorie du devenir »¹⁸.

L'attention se trouve alors fort logiquement monopolisée par ce « dressage ». « L'enfant étant un être imparfait », explique Aristote, « sa vertu manifestement ne peut se rapporter à sa propre personne, mais à sa fin et à l'autorité qui le dirige »¹⁹. Convaincus de cette primauté de l'acquis sur l'inné, les penseurs antiques responsabilisent le maître autant que l'élève d'une éducation qui s'avérerait défectueuse. La célèbre gifle infligée par Diogène l'atteste. Dans l'opuscule intitulé *Que la vertu peut s'enseigner et apprendre*²⁰, Plutarque rapporte qu'à la vue d'un enfant qui se bâfrait au cours d'un repas, Diogène donna un soufflet non pas à l'intéressé mais à son pédagogue. De cette manière, il voulut imputer la faute, non à celui qui n'avait pas appris, mais à celui qui n'avait pas fait la leçon. Il n'y a donc aucun paradoxe à voir, dans la civilisation gréco-romaine, se conjuguer une préoccupation pédagogique très forte, et même à bien des égards obsédante, à une indifférence presque totale à l'égard de l'enfant. Cette ignorance délibérée n'est pas une attitude distinctive d'une élite, il s'agit là au contraire d'un phénomène social étendu²¹, dont l'art forme le plus sûr témoin²².

Chez Platon comme chez Aristote, l'image de l'enfant est essentiellement négative. Néanmoins, s'il s'applique à l'ensemble de la période, le jugement se doit d'être un peu plus nuancé, ne serait-ce qu'à un double titre. D'une part, cette conception pessimiste de l'enfance sera quelquefois battue en brèche, notamment par les Stoïciens²³. D'autre part, l'éducation finalisée que l'on a évoquée jusqu'alors est un thème plus athénien que romain. À Rome, la péda-

gogie arbore d'autres traits, et notamment ceux de la cellule familiale. Il n'en faudra pas plus à Polybe, Grec romanisé généralement si condescendant à l'égard des institutions romaines, pour admettre l'échec subi par Rome dans la systématisation de l'éducation des enfants de naissance libre, objet de tant d'efforts en Grèce²⁴. Rome n'échappe certes pas à l'influence hellénistique, mais son regard sur l'enfant s'avère toutefois plus positif²⁵. Ce nouvel intérêt prend des formes assez diverses. Aussi le rhéteur latin Quintilien suggère-t-il, au I^{er} siècle après J.-C., d'adapter l'éducation à l'enfant, non plus seulement en fonction de la classe sociale à laquelle il appartient, mais en considération de ses facultés intellectuelles. C'est déjà là un pas significatif. Le maître, assure-t-il, « de lui-même, s'il préfère se rendre utile plutôt que de suivre son orgueil, doit avoir soin, lorsqu'il s'occupera des esprits encore ignorants, de ne pas tout de suite surcharger des élèves peu assurés, de refréner ses propres élans et de s'adapter à l'intelligence de son auditoire. Ainsi, les petits vases, dont l'embouchure est resserrée, si on y verse un liquide trop abondant, le rejettent, mais qu'on l'y fasse couler doucement, ou même goutte à goutte, ils se remplissent ; de même, il faut tenir compte de ce que l'esprit des enfants est en mesure d'assimiler : car ce qui dépasse leur intelligence n'entrera pas dans des esprits manquant pour ainsi dire trop d'ouverture pour l'accueillir »²⁶.

À considérer la pensée politique antique dans son ensemble, il semble pourtant bien que l'enfance représente une forme de « degré zéro d'un processus qui, de l'état naturel, le conduit, grâce à une attentive éducation, à l'état social »²⁷. Au fond, elle symbolise un état non seulement premier, mais plus exactement primitif de l'âme²⁸. De telle sorte que si, selon la formule fameuse d'Aristote, l'homme est par essence un « animal politique »²⁹, l'enfant n'est, lui, qu'un animal tout court. À l'époque, la comparaison devient presque banale tant elle sert. Platon estime que l'enfant est « sauvage » et « bouillant » comme un poulain³⁰. Ce sont ces dispositions fougueuses qui le font bavarder et gambader sans arrêt de manière désordonnée³¹.

17. On la trouve formulée dans B. Charlot, « L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 2, avril-juin 1977, p. 244.

18. *Ibid.*

19. Aristote, *Politique*, Livre I, p. 37.

20. Voir Plutarque, *Œuvres morales, Traité de morale. Traité 27: La vertu peut-elle s'enseigner ? (an virtus doceri possit)*, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1975, p. 7.

21. Ne s'agit-il pas selon les historiens d'« une civilisation qui ignore délibérément l'enfant et ne veut voir en lui que le futur adulte » ? (H.-I. Marrou, « Le droit à l'éducation dans l'Antiquité gréco-romaine », in *L'Enfant. Cinquième partie : Le droit à l'éducation*, Recueils de la Société J. Bodin pour l'histoire comparative des institutions, t. XXXIX, Bruxelles, Éditions de la Librairie encyclopédique, 1975, p. 83).

22. Cette absence de considération pour l'enfant se traduit ainsi par son absence totale de représentation dans le statuaire grec. Voir N. Postman, *Il n'y a plus d'enfants*, Paris, Insep (Voir autrement), 1982, p. 23.

23. « Ceux-ci [les Stoïciens] ne pouvaient admettre que l'enfant naquit mauvais, que la nature pût engendrer le mal. Donc, si les enfants sont mauvais, c'est qu'ils ont été déformés. L'éducation n'est pas un dressage ou un redressement, mais une culture de la nature » (J.-P. Néraudau, *Être enfant à Rome*, Paris, Payot & Rivages, 1996, p. 89-90).

24. Voir à ce titre Cicéron, *La République*, p. 82.

25. Pour s'en convaincre, voir J.-P. Néraudau, *Être enfant à Rome*, p. 98 sq.

26. Quintilien, *Institution oratoire*, Livre I, texte établi et traduit par J. Cousin, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1975, p. 72. Sur ces considérations pédagogiques, voir aussi *Premiers pédagogues...*, p. 89.

27. J.-P. Néraudau, *Être enfant à Rome*, p. 89.

28. « La description platonicienne de l'enfance se trouve ainsi constamment sous-tendue par la théorie de l'âme. L'enfant n'est ce qu'il est que parce qu'en lui l'âme est au premier stade de son devenir individuel » (B. Charlot, « L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon », p. 236).

29. Aristote, *Politique*, Livre I, p. 14.

30. Voir Platon, *Les Lois*, Livre II, in *Œuvres complètes*, t. XI, Première partie, texte établi et traduit par E. des Places, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1951, p. 59.

31. *Ibid.*

L'objet premier de l'éducation consiste donc en retour à apaiser cette agitation et à exploiter le sens de l'ordre plus ou moins enfoui dans chaque enfant.

En règle générale, la comparaison avec l'animal repose sur cette idée essentielle que l'âme de l'enfant n'est pas encore tournée vers l'intelligible et demeure absolument prisonnière du sensible³². Comme tout animal digne de ce nom dans la définition aristotélicienne, l'enfant possède toute la sensation mais rien que la sensation³³. Il est emprisonné dans cette nature exclusivement corporelle. Ne faisant pas usage de la raison, et ne pouvant de ce fait parvenir à la vertu, il ne peut être heureux, pas plus que l'animal. Cicéron rapporte, dans le livre premier *Des termes extrêmes des biens et des maux*, qu'Épicure s'appuyait sur le comportement des enfants pour vérifier sa théorie de la sensation³⁴. L'observation de tout petits enfants devait confirmer à ses yeux que la nature cherchait essentiellement le plaisir³⁵. Comme la sensation dans la définition qu'en donne l'épicurien Diogène Laërce, elle « est dépourvue de raison et n'est nullement capable de souvenir »³⁶.

Tout être ayant accédé à la raison n'éprouve donc en aucune façon l'envie de retourner ou, dirait-on de manière plus appropriée, de « retomber » en enfance car, au sens propre, l'expression est particulièrement adaptée à l'état d'esprit antique. C'est cette même impression qui domine ce paragraphe du livre premier de l'*Éthique à Eudème* : « Qu'est-ce que la vie qu'on vit encore enfant ? Certes personne, dans son bon sens, ne souffrirait d'y retourner »³⁷. Force est d'admettre qu'on ne peut rien trouver de plus éloigné de la nostalgie de l'enfance qui berce nos sociétés contemporaines.

Ce peu de considération pour cette première période de la vie favorise le sacrifice de l'enfant sur l'autel de la citoyenneté, notamment chez les Grecs. L'enfant n'appartient pas à ses parents, il est la propriété de la Cité. Elle a sur lui un droit de vie et de mort. En premier lieu, elle est

en droit d'exiger des parents qu'ils lui livrent leur meilleure progéniture. Pour le dire autrement, « il faut veiller à ce que le corps des enfants procréés réponde à la volonté du législateur »³⁸. Puisqu'il paraît acquis que les enfants de personnes trop jeunes naissent imparfaits de corps et d'esprit, tandis que ceux issus de relations entre hommes et femmes trop âgés sont en règle générale malades, il convient de délimiter temporellement une période de procréation qui puisse correspondre à l'apogée intellectuel des parents³⁹. Aussi, une fois cette période écoulée, Aristote juge-t-il que l'être humain doit volontairement s'arrêter de donner la vie⁴⁰. Les mêmes préoccupations se retrouvent dans *La République* de Platon. « Quand, avertit-il, les femmes et les hommes auront passé l'âge de donner des enfants à l'État (de 20 à 40 ans pour la femme, de 35 à 55 ans pour l'homme), nous laisserons, je pense, les hommes et les femmes s'accoupler à qui ils voudront (hormis les cas d'inceste en ligne directe), [...] mais en leur laissant cette liberté, nous leur recommanderons avant tout de prendre toutes leurs précautions pour ne pas mettre au jour un seul enfant, fût-il conçu ; ensuite, si leurs précautions sont déjouées, de se mettre dans l'esprit que l'État ne nourrira pas un tel enfant »⁴¹. Car c'est l'autre prérogative dont jouit la Cité sur l'enfant, celle de pouvoir recourir au besoin à son exécution.

Si l'infanticide tient une place de choix dans la mythologie de l'Antiquité⁴², il fait aussi partie de sa réalité quotidienne. La pratique de l'exposition est banalisée dans le monde grec⁴³, de telle sorte que le refus de recourir à l'infanticide va demeurer longtemps une singularité juive. De même qu'Israël, l'Égypte ancienne n'y recourt pas, en raison notamment de l'influence persistante du culte d'Isis, déesse tutélaire de la maternité et de l'enfance⁴⁴. Et, si l'Égypte finit par céder à cette pratique, ce n'est qu'en raison de la crue de l'hellénisme sur les bords du Nil. À l'époque où écrivent Aristote et Platon, il n'existe aucun interdit, ni moral, ni moins encore légal, de la pratique

32. Sur ce postulat platonicien, voir B. Charlot, « L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon », p. 236.

33. « Les animaux, en tant que chacun est animal, possèdent nécessairement la sensation, car c'est ainsi que nous distinguons ce qui est animal et ce qui ne l'est pas » (Aristote, *Petits traités d'histoire naturelle*, texte établi par R. Mugnier, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1953, p. 22).

34. Cicéron, *Des termes extrêmes des biens et des maux*, in *Œuvres philosophiques*, t. I, traduit par J. Martha, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1928, p. 46.

35. *Ibid.*

36. Diogène Laërce, « La sensation », in *Épicure et les épicuriens*, textes choisis par J. Brun, Paris, PUF (Les grands textes), 1997, p. 28.

37. Aristote, *Éthique à Eudème*, introduction, traduction, notes et indices par V. Décarie, Paris, Librairie philosophique J. Vrin (Bibliothèque des textes philosophiques), 1978, p. 58.

38. Aristote, *Politique*, Livre VII, p. 104.

39. *Ibid.*, p. 107.

40. « En conséquence, quatre ou cinq ans après cet âge, on doit être libéré de la charge de donner le jour à des enfants. Pendant le reste de la vie, il ne faut avoir ouvertement de relations sexuelles que pour raison de santé ou pour quelque autre cause du même genre » (*ibid.*, p. 107-108).

41. Platon, *République*, Livre V, in *Œuvres complètes*, t. VII, Première partie, texte établi et traduit par E. Chambry, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1933, p. 68.

42. Sur l'infanticide dans la mythologie grecque, voir M. Halm-Tisserant, *Cannibalisme et immortalité. L'enfant dans le chaudron en Grèce ancienne*, Paris, Les Belles Lettres (Vérité des mythes), 1993.

43. « Si l'on est généralement heureux d'avoir un fils et, à son défaut, une fille, la naissance des fils puînés, susceptibles de diviser le patrimoine, des filles en surnombre, et à plus forte raison des enfants illégitimes, est souvent regardée, au contraire, comme un encombrement domestique tout à fait indésirable. La coutume, principalement appuyée sur le droit immémorial du père de famille, à l'exercice duquel, en cette matière, semble consentir le silence des lois de la cité, offre alors deux issues possibles, également acceptées sinon même jugées normales : ou bien la drogue qui procurera l'avortement, – c'est la solution préférée, – ou bien l'« exposition » du petit être anonyme en nul autre lieu, le plus souvent, que le dépotoir commun » (J.-P. Adet, *La didachè. Instructions des Apôtres*, Paris, Gabalda (Études bibliques), 1958, p. 288). Sur cette pratique de l'exposition des nouveau-nés, voir L. R. F. Germain, « L'exposition des enfants nouveau-nés dans la Grèce ancienne. Aspects sociologiques », in *L'enfant. Première partie : Antiquité – Afrique – Asie*, Recueils de la Société J. Bodin pour l'histoire comparative des institutions, t. XXXV, Bruxelles, Éditions de la Librairie encyclopédique, 1975, p. 211 sq.

44. Sur cette résistance, voir *ibid.*, p. 289.

de l'exposition. Au IV^e siècle avant J.-C., Isocrate, au détour d'un de ses *Discours*, le *Panathénaïque*, s'indigne toutefois de cet assassinat, toléré sinon même organisé, des plus jeunes⁴⁵. De son côté, Platon défend bien une conception eugéniste de la société absolument conforme à l'esprit de son temps⁴⁶. Pourtant, il n'adopte pas de position tranchée sur la question de l'infanticide et se contente en fait de ne pas la condamner. Aristote lui est en revanche ouvertement favorable. Il en fait l'aveu notamment dans le livre VII de la *Politique*⁴⁷.

En somme, l'indifférence des Anciens à l'égard des enfants prend un tour dramatique puisqu'elle autorise leur élimination selon les besoins de la Cité. La première loi connue interdisant l'infanticide ne sera promulguée qu'en 374⁴⁸. L'influence du christianisme n'y est pas étrangère. Il est désormais acquis que l'enfant possède une âme, ce qui conduit les Pères de l'Église à condamner sans détour la pratique de l'exposition. L'épître de Saint Barnabé (XIX, 5d) recommande de la sorte : « Tu ne supprimeras pas l'enfant par avortement et tu ne le feras pas non plus périr après sa naissance »⁴⁹. À l'orée d'un nouvel âge, l'enfant est appelé à jouir d'une autre considération.

II. Le fils accablé durant l'âge théologico-politique

Si petit enfant et si grand pécheur⁵⁰.

Saint Augustin, *Les Confessions*

Durant une longue période, le mouvement des idées politiques en Occident se trouve considérablement influencé par de grandes conceptions religieuses relatives tant à l'existence individuelle que collective de l'individu. À ce sujet, le christianisme est diversement apprécié. La question de savoir s'il a été ou non porteur, avant l'heure, d'une forme de modernité est encore aujourd'hui disputée⁵¹. De toute évidence, la révolution chrétienne constitue à certains égards une rupture caractérisée avec le monde des Anciens. S'il n'est qu'une partie d'un tout indissociable dans la Cité antique, l'individu fait l'objet d'une tout autre considération dans la chrétienté. Le sacerdotalisme médiéval procède à une affirmation du primat de l'indi-

vidu, primat dont la teneur est certes avant tout spirituelle, mais qui n'en participe pas moins à la reconnaissance d'une autonomie naturelle chez l'homme. Ce libre arbitre autorise de la sorte tout homme à entretenir avec son Créateur des relations personnelles. Dans le même temps, il distend indiscutablement le lien avec la communauté⁵². L'appartenance à celle-ci est certes encore déterminante, mais elle ne repose plus sur un projet éthico-politique, ni même sur une relation juridique. Elle se fonde sur une simple alliance religieuse. En découle une approche renouvelée de la liberté et de la responsabilité de l'individu⁵³. La souveraineté de l'État n'est plus acceptable en l'absolu. Elle ne l'est, aux yeux du chrétien, que dans la seule mesure où existe une société ouverte ne prétendant pas enclore l'homme tout entier. L'homme est encore intégré à la communauté, il n'y est plus absorbé. La limitation des droits de l'État est donc essentielle au christianisme. Le chrétien jouit en effet de droits inhérents à sa personnalité et résultant de sa vocation à l'immortalité⁵⁴.

Grâce à ce desserrement de l'emprise étatique, la figure de l'enfant-citoyen, chère au monde antique, est appelée à disparaître durant l'ère chrétienne. Ce premier masque tombé, le nouveau jour que la chrétienté projette sur la nature humaine semble pouvoir éclairer son visage véritable. Or, malgré cette conjoncture favorable, la découverte de l'enfant va se trouver encore reportée pour longtemps. Car, s'il s'abstient de poser par anticipation la question de son devenir à l'instar des Anciens, le christianisme ne le rétablit pas dans son présent pour autant. Comme par l'effet d'un formidable mouvement de balancier, l'attention des penseurs chrétiens se trouve cette fois monopolisée par son passé. L'âge théologico-politique délaisse ainsi la question de la postériorité de l'enfance pour celle de son antériorité, ou plus exactement celle de son origine. Et cette question de l'antécédence ne cessera plus de rejaillir sur la perception de l'enfant jusqu'au XVII^e siècle.

Dans la religion chrétienne, l'enfant, si fragile et si démuni qu'il puisse paraître au demeurant, n'en est pas moins un pécheur. De cette corruption, il n'est certes pas lui-même responsable. Il la tient d'une relation filiale qui, à travers toutes les générations successives, le rapproche d'Adam. Or, ce premier père se trouve être aussi le premier

45. Voir Isocrate, *Panathénaïque*, XII, 121, in *Discours*, t. IV, texte établi et traduit par G. Mathieu, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1962, p. 118.

46. Il écrit ainsi dans le Livre V de la *République* : « Il faut [...] d'après les principes que nous avons admis, que les sujets d'élite de l'un et de l'autre sexe s'accouplent le plus souvent possible, et les sujets inférieurs le plus rarement possible ; il faut de plus élever les enfants des premiers, non ceux des seconds, si l'on veut maintenir au troupeau toute son excellence » (p. 65).

47. « Il faut, de fait, avoir fixé une limite au nombre d'enfants à procréer ; et si, par suite de l'union de tel ou telle malgré ces règles, quelque enfant est conçu, on doit, avant qu'il ait sensibilité et vie, pratiquer l'avortement » (Aristote, *Politique*, Livre VII, p. 107). Sur cette opinion d'Aristote, voir aussi L. R. F. Germain, « Aspects du droit d'exposition en Grèce », *Revue historique de droit français et étranger*, n° 2, 1969, p. 186.

48. N. Postman, *Il n'y a plus d'enfants*, p. 28.

49. Voir Saint Barnabé, *Épître*, introduction, traduction et notes par P. Prigent, Paris, Éditions du Cerf (Sources chrétiennes), 1971, p. 203. Et plus généralement sur cette position des Pères de l'Église, voir J.-P. Adet, *La didachè...*, p. 288 sq.

50. Saint Augustin, *Les Confessions* (Livre I – Livre VII), in *Œuvres de Saint Augustin*, t. XIII, Deuxième série, *Dieu et son œuvre*, Paris, Desclée de Brouwer (Bibliothèque augustinienne), 1962, p. 309.

51. Sur ces questions, voir M. Barbier, *La Modernité politique*, p. 31. Pour H. Arendt par exemple, le christianisme n'est à l'origine ni de l'État moderne, ni de l'individualisme : « Les faits eux-mêmes réfutent cette théorie que les enseignements du christianisme sont révolutionnaires en eux-mêmes » (H. Arendt, *Essai sur la révolution*, Paris, Gallimard, 1967, p. 34).

52. Sur ce libre arbitre dont jouit l'individu dans la conception chrétienne, voir E. Gilson, *L'Esprit de la philosophie médiévale*, 2^e éd. revue, Paris, Librairie philosophique J. Vrin (Études de philosophie médiévale), 1998, p. 284 sq.

53. Sur cette singularité, voir E. Pisier et al., *Histoire des idées politiques*, Paris, PUF (Quadrige), 2004, p. 20.

54. Voir à ce propos G. Lescuyer, *Histoire des idées politiques*, 14^e éd., Paris, Dalloz, 2001, p. 119.

pécheur. Sans entrer plus avant dans le récit de la Chute, rappelons simplement que, à l'instigation d'Ève, Adam mangea le fruit interdit de l'arbre de la science du bien et du mal. Cette faute lui valut non seulement d'être chassé du Paradis, mais elle se transmet aussi à sa descendance qui, depuis lors, supporte à son tour le poids de cet acte irréparable.

En raison de cette hérédité du crime, tous les hommes sont coupables dès leur naissance. Tous naissent « enfants de colère » selon Saint Paul⁵⁵. L'enfant se trouve donc accablé non pas tant du fait de sa propre nature, mais plus exactement en raison de sa condition de fils qui, après celle du citoyen en devenir, ombrage à présent son identité. Si le résultat est identique, les moyens mis en œuvre ne sont plus du même ordre. L'Antiquité gréco-romaine avait fait montre d'un désintérêt volontaire pour l'enfant. Sans raison et donc sans vertu, celui-ci n'était toutefois pas considéré comme un être mauvais en soi. Le discours des penseurs chrétiens lui fait supporter en revanche une profonde dépréciation⁵⁶.

« Est-ce là cette prétendue innocence des enfants ? Il n'y en a point en eux », écrit Saint Augustin⁵⁷. Dans l'ère chrétienne, l'augustinisme va léguer une image « profondément pessimiste et négative »⁵⁸ de l'enfant au Moyen Âge, lequel va justement mériter son titre d'« âge des pleurs »⁵⁹. L'enfant y est considéré comme un petit être malade, atteint d'une maladie causée par un péché qu'il n'a pas commis lui-même, mais qui lui vaut d'être baptisé. De la sorte, la grâce de Dieu peut le guérir et le sauver. Au contraire, aucun soulagement n'est prévu pour l'enfant non baptisé⁶⁰. Cependant, quand bien même le baptême a-t-il été effectué, il ne rétablit pas totalement l'enfant aux yeux des chrétiens⁶¹, ce dont témoigne le récit autobiographique des *Confessions*, où Augustin rapporte les menus détails du comportement tyrannique qu'il avait étant jeune : « Aussi, je jetais ça et là membres et cris, comme signes ressemblants de mes volontés, le

petit nombre que je pouvais faire, tels que je pouvais les faire, car ils n'étaient pas vraiment ressemblants. Et quand on ne m'obéissait pas, soit faute de comprendre, soit par crainte de me nuire, je m'indignais contre ces grandes personnes qui ne se soumettaient pas, et contre ces hommes libres qui n'acceptaient pas d'être esclaves, et je me vengeais d'eux en pleurant »⁶².

De prime abord, ce discrédit jeté sur l'enfant s'accorde assez mal avec certains passages des Écritures, et notamment avec cet extrait de l'Évangile de Saint Matthieu (Mt XVIII, 1-5) : « En cette heure-là les disciples s'approchèrent de Jésus, en disant : “Qui donc est le plus grand dans le royaume des cieux ?” Et [ayant] appelé à lui un enfant il le plaça au milieu d'eux et dit : “Amen je vous dis, si vous ne changez pas et [ne] devenez [pas] comme les enfants, vous n'entrerez pas dans le royaume des cieux. Qui donc [s']humiliera lui-même comme cet enfant, celui-là est le plus grand dans le royaume des cieux ; et qui accueillera un enfant comme celui-ci en mon nom, [m']accueillera moi ” »⁶³. Faisant référence à ce passage, Pascal se croit en droit d'ajouter, au fragment 76 des *Pensées*, que « la sagesse nous envoie à l'enfance »⁶⁴.

Le recours à l'enfant répond en réalité dans l'Évangile à une logique toute particulière. Sa désignation est avant tout d'ordre symbolique, elle ne vise pas sa nature propre mais ce qu'il est censé représenter. Au fond, l'enfant n'est pas montré pour ce qu'il est, mais comme un symbole : celui de l'humilité qu'il incarne à raison de la petite taille de son corps. Il s'agit donc ici beaucoup moins de l'enfant que du « petit », désignation utilisée par ailleurs par le Christ dans les propos rapportés par les évangélistes⁶⁵. Pour accéder au royaume des cieux, il convient donc de s'abaisser comme un enfant. C'est en substance l'explication que livre Saint Augustin. Le Christ n'a jamais entendu proposer « l'innocence de leur esprit pour un modèle de vertu ; mais seulement la petitesse de leurs corps comme l'image de l'humilité »⁶⁶.

55. Cité par G. Compayré, *L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, Paris, Hachette, 1896, p. 304.

56. Rappelons que le phénomène est propre à la chrétienté. Il est absolument inconnu dans l'Islam, où l'enfant incarne autant la pureté et l'innocence que l'ignorance. Voir à ce titre C. E. Bosworth, E. Vandonzel, W. P. Heinrichs, G. Lecomte, *Encyclopédie de l'Islam*, nouvelle édition, t. VII, Leyde, E. J. Brill, 1995, p. 851.

57. Saint Augustin, *Confessions*, P. Sellier (éd.), Paris, Gallimard (Folio), 1993, p. 62.

58. F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. II, *De Gutenberg aux Lumières*, L.-H. Parias (dir.) (préface de R. Rémond), Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, p. 602.

59. « Les mille années du Moyen Âge doivent de leur vrai nom s'appeler l'âge des pleurs. Ce qui est bien cruel, c'est que l'âge des pleurs, fini pour les hommes, continue pour l'enfance » (J. Michelet, *Nos fils*, 5^e éd., Paris, Librairie internationale, 1870, p. 123).

60. Car, « en raison de cette condamnation qui court à travers toute la masse humaine, ce petit enfant en toute justice ne sera pas admis dans le royaume des cieux » (Saint Augustin, *De Natura et Gratia*, in *Œuvres de Saint Augustin*, t. XXI, *La Crise pélagienne I*, Troisième série, *La Grâce*, Paris, Desclée de Brouwer (Bibliothèque augustinienne), 1966, p. 259). Pour ouvrir le sujet, voir aussi H.-P. Tardif de Lagneau, « La question des enfants morts sans baptême », in Saint Augustin, *Philosophie, catéchèse, polémique. Œuvres III*, Paris, Gallimard (Pléiade), 2002, p. 1388.

61. « Il [le baptême] lave le chrétien du péché originel et l'arrache ainsi aux griffes de Satan, mais il ne supprime pas pour autant certaines conséquences du péché d'Adam : l'ignorance, la concupiscence, la douleur, la mort » (F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement...*, p. 602).

62. Saint Augustin, *Les Confessions* (Livre I – Livre VII), in *Œuvres de Saint Augustin*, p. 287. À d'autres moments, Augustin insiste aussi sur la jalousie des tout petits, et à d'autres endroits sur leur orgueil. « J'aimais dans les compétitions l'orgueil de la victoire, j'aimais à sentir mes oreilles chatouillées par les fables fallacieuses pour éprouver ainsi des démangeaisons plus ardentes » (*ibid.*, p. 303). Sur ce récit, voir aussi M. Cristiani, « L'évocation de l'enfance dans le premier livre des *Confessions*. Problèmes culturels et anthropologiques », in *Le Temps chrétien de la fin de l'Antiquité au Moyen Âge (III^e-XIII^e siècles)* (Actes du colloque de Paris, 9-12 mars 1981), Paris, CNRS, 1984, p. 399 sq.

63. A. Mello, *Évangile selon Saint Matthieu, commentaire midrashique et narratif*, traduit de l'italien par A. Chevillon, Paris, Éditions du Cerf, 1999, p. 323.

64. Pascal, *Pensées*, in *Œuvres complètes II*, édition présentée, établie et annotée par M. Le Guern (éd.), Paris, Gallimard (Pléiade), 2000, p. 566.

65. Voir à ce sujet S. Légasse, *Jésus et l'enfant : « enfants », « petits » et « simples » dans la tradition synoptique*, Paris, Lecoq (Études bibliques), 1969, p. 104 sq.

66. Saint Augustin, *Confessions*, P. Sellier (éd.), p. 62.

La vertu de l'enfant ne manque pas, il est vrai, d'être contredite par la doctrine du péché originel, lequel fait son apparition sous la plume du même Saint Augustin vers 397. Il a alors vocation à désigner cet état de péché dans lequel se trouve un homme du fait de son origine à partir d'une race pécheresse. Augustin reviendra sur le sujet à de nombreux endroits de son œuvre gigantesque. Dans le récit autobiographique des *Confessions*, on l'a dit⁶⁷. Mais aussi dans le Livre XIII de *La Cité de Dieu*⁶⁸, ainsi que dans le *De Natura et Gratia*, où il martèle encore : « Certes à l'origine, la nature humaine a été créée sans péché et sans tare : mais, cette nature, qui par notre naissance rattache à Adam chacun de nous, a désormais besoin d'un médecin, car elle n'est plus saine »⁶⁹.

Dès lors, la pensée chrétienne n'évoluera plus à l'égard de l'importance de cette faute initiale qui salit irrémédiablement l'enfant dès son premier souffle. La prégnance du péché originel sur les esprits est sans cesse confirmée par la très dense réflexion théologique que le thème suscite au cours des siècles. Le pélagianisme, qui nie l'existence d'un tel péché transmis d'Adam à tous les hommes, aura tôt fait d'être taxé d'hérésie dans l'Occident chrétien⁷⁰. Au XIII^e siècle, Thomas d'Aquin consacre encore de longs passages de son *De Malo* à l'existence incontestable de ce premier péché⁷¹. En 1546, le concile de Trente réaffirme qu'il est transmis à tout homme. Au siècle suivant, les mouvements réformistes, tels que le jansénisme et le calvinisme, lui confèrent encore une nouvelle actualité. De manière plus surprenante, dans les *Deux traités du gouvernement*, J. Locke tente de légitimer l'autorité parentale exercée sur l'enfant grâce à lui⁷². Le récit de la Chute livre à ses yeux la plus claire distinction qui soit entre l'enfance et l'âge adulte. Ayant été créé adulte, Adam a échappé à l'étape de l'enfance. Parce qu'il a été créé parfait, il a donc pu user d'emblée de sa raison. Tel n'est pas le cas de ses descendants qui sont condamnés à être d'abord des enfants. Or, enfants, ils se trouvent être in-

capables de se subvenir à eux-mêmes. En conséquence, il incombe logiquement aux parents de les protéger et de les éduquer. De la sorte, l'explication de Locke insinue bel et bien que l'enfance ne forme ni plus ni moins qu'une sorte d'anomalie de l'existence, survenue après coup⁷³.

Sans doute la doctrine du péché originel convainc-t-elle les penseurs de ne pas consacrer à l'enfant plus d'importance qu'il n'en mérite. La spécificité de cet âge ne sera donc pas plus révélée durant le Moyen Âge qu'elle ne l'avait été au cours de l'Antiquité⁷⁴. La première enfance est encore appréciée comme un âge insignifiant, ne serait-ce que parce que l'individu n'en conserve aucun souvenir exact. C'est là encore un argument de Saint Augustin : « Je n'ai parlé de ce premier âge, mon Dieu, que pour marquer les premières obligations dont je vous suis redevable. Car du reste à peine puis-je me résoudre à le compter comme une partie de la vie que j'ai passée en ce monde, puisque je ne me souviens point d'avoir vécu durant tout ce temps ; que je n'en ai pu rien savoir que ce que j'en ai appris par le témoignage et par le rapport des autres »⁷⁵. Mais plus encore, l'enfance est indigne d'attention parce qu'elle est un âge déraisonnable. Le *Discours des passions de l'amour*, que l'on ne saurait certes attribuer à Pascal, mais dont l'auteur appartient indiscutablement à l'univers de Port-Royal, renferme un passage assez révélateur de ce dédain : « Je ne voudrais compter la vie que depuis qu'on commence à être ébranlé par la raison, ce qui n'arrive pas ordinairement avant vingt ans. Avant ce temps, on est un enfant et un enfant n'est pas un homme »⁷⁶.

Les traits d'humanité de l'enfant sont toujours dissimulés derrière la comparaison à l'animal⁷⁷. L'enfant n'est rien d'autre qu'« un humain encore indiscernable des bêtes »⁷⁸. Dans *Le Citoyen*, Hobbes insiste sur cette similitude initiale des lois d'évolution entre l'espèce animale et l'espèce humaine. La domination première de la mère sur l'enfant est un phénomène qui se vérifie dans les deux

67. Où on trouve cet autre passage : « Qui me pourra dire quels ont été les péchés de mon enfance ? Car votre Esprit-saint nous a déclaré dans les Écritures, que nul n'est exempt de péché en votre présence, non pas même l'enfant qui n'a vécu sur la terre que durant l'espace d'un jour » (Saint Augustin, *Confessions*, p. 37).

68. Voir Saint Augustin, *La Cité de Dieu – Livre XIII – Chapitre XIV*, in *Œuvres de Saint Augustin*, 5^e série, *La Cité de Dieu. Livre XI à Livre XIV : Formation des deux Cités*, Paris, Desclée de Brouwer (Bibliothèque augustiniennne), 1959, p. 285.

69. Saint Augustin, *De Natura et Gratia*, p. 251.

70. Le pélagianisme fut condamné par le concile de Carthage de 411. Influencé par la tradition grecque, il se distinguait du christianisme en raison de l'autonomie qu'il accordait à la personne humaine et qu'il jugeait indispensable à l'individu pour s'épanouir. Selon Pélagie, l'enfant qui vient de naître se trouve dans la situation d'Adam avant le Péché. Voir à ce sujet G. de Plinval, *Pélagie : ses écrits, sa vie et sa réforme. Étude d'histoire littéraire et religieuse*, Lausanne, Librairie Payot, 1943, p. 256-257. Sur la postérité de cette doctrine, voir L. Moulin, « Les gauches et le péché originel », in *Religions, Société et politique – Mélanges en hommage à Jacques Ellul*, Paris, PUF, 1983, p. 133.

71. « Aussi faut-il tenir absolument que le péché se transmet par origine du premier père en ses descendants » (Thomas d'Aquin, *De Malo – Questions disputées sur le mal*, Paris, Nouvelles éditions latines (Docteur Angélique), 1992, p. 293).

72. Voir J. Locke, *Deux traités du gouvernement*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin (Textes philosophiques), 1997, p. 77 sq.

73. Ce qui n'a pas échappé à C. Quarfood, *Condillac, la statue et l'enfant. Philosophie et pédagogie au Siècle des Lumières*, traduit du suédois par Y. Johansson, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 219.

74. Selon l'historien J. Le Goff, « il n'y a pas d'enfants au Moyen Âge » (*La Civilisation de l'Occident médiéval*, Paris, Arthaud (Les grandes civilisations), 1964, p. 357).

75. Saint Augustin, *Confessions*, p. 39.

76. F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement...*, p. 603-604. Sur cet ouvrage, voir aussi G. Brunet, *Un prétendu traité de Pascal : le discours sur les passions de l'amour*, Paris, Minuit, 1959, p. VII-VIII.

77. Pour Thomas d'Aquin : « Aussi longtemps que l'enfant n'a pas l'usage de la raison, il ne diffère pas de l'animal sans raison (*animali irrationali*) » (*Somme théologique*, second volume de la deuxième partie, question 10, article 12, in *Somme théologique*, t. III, Paris, Éditions du Cerf, 1985, p. 87).

78. F. Zourabichvili, *Le Conservatisme paradoxal de Spinoza. Enfance et royauté*, Paris, PUF (Pratiques théoriques), 2002, p. 97.

genres⁷⁹. Si elle est classique, la comparaison à l'animal n'est dorénavant plus détachée d'arrière-pensées. Alors que, dans le naturalisme antique, elle n'a en soi aucune signification péjorative, elle correspond à présent à une forme d'avilissement. La pensée des XVI^e et XVII^e siècles est, en cela, profondément augustinienne⁸⁰. Le vice fait partie de la nature même de l'enfant. Il provient de sa « propre texture », comme l'écrit Montaigne⁸¹, lequel prétend, à l'époque, déceler dans le comportement des enfants « les vraies semences et racines de la cruauté, de la tyrannie, de la trahison »⁸². La Bruyère abonde de la même manière dans les commentaires des travers multiples de cet âge : « Les enfants sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés ; ils rient et pleurent facilement ; ils ont des joies immodérées et des afflictions amères sur de très petits sujets ; ils ne veulent point souffrir de mal, et aiment à en faire »⁸³. Le moraliste P. Nicole évoque quant à lui les ténèbres qui dominent l'esprit des enfants⁸⁴. Enfin, Pascal les accable encore un peu plus en livrant cette explication au mystère de la souffrance qu'ils endurent : « Il est aussi impossible à la justice divine de punir et de faire endurer le mal sans qu'on ait péché que de ne punir point les coupables ; puisque les enfants souffrent tous les jours, il faut nécessairement qu'ils aient quelque péché, qui n'est autre que l'originel seulement »⁸⁵.

Il faut attendre en définitive le XVII^e siècle pour qu'une évolution sensible des esprits puisse voir le jour. La Renaissance avait déjà observé une position parfois ambivalente à l'égard de l'enfant⁸⁶. Mais seul le Grand Siècle vient réellement nuancer la considération qui lui est portée⁸⁷. Les œuvres respectives d'Érasme et de Rabelais témoignent de cette nouvelle attention. Mieux, celle de Fénelon renferme un ouvrage consacré à l'éducation des filles⁸⁸. À présent, pour reprendre l'heureuse expression de C. Quarfood, l'« enfant individuel » paraît mieux appréhender⁸⁹.

L'idée moderne de l'enfance commence à poindre. Jusque-là synonyme de péché, l'enfance devient plus objectivement synonyme d'erreur. « La première et principale cause de nos erreurs », écrit par exemple Descartes, « et plus généralement la difficulté d'apprendre les sciences et de nous présenter clairement les idées sont les préjugés de notre enfance »⁹⁰. En renouant avec une neutralité déconcertante pour l'époque, le discours de Spinoza rend encore mieux compte de ce changement. Le philosophe hollandais aborde l'enfance sans mépris ni compassion⁹¹. À ses yeux, ce qui est triste, ce n'est pas de commencer par être enfant mais de le rester. Car « l'enfance n'apparaît pitoyable qu'a posteriori, lorsque nous jetons un regard rétrospectif sur le peu de puissance que nous avions, comparé au degré d'aptitude auquel nous nous sommes élevés, et continuons de nous élever »⁹².

Même significatives, il ne s'agit là pour autant que d'attitudes isolées précédant et annonçant une prise de conscience collective d'une tout autre dimension à partir des années 1760⁹³. La perception de l'enfant a indubitablement évolué jusqu'à cette date, ce que confirme la transformation progressive des méthodes d'éducation. Néanmoins, il semble bien que le mouvement ne soit pas réellement accompli. Jusqu'à cette seconde moitié du XVIII^e siècle, il est encore beaucoup plus question des méthodes éducatives que de l'enfant lui-même. Chez les humanistes de la Renaissance, l'homme moderne n'est abordé qu'à travers ses besoins pédagogiques⁹⁴. Et de fait, pour que le basculement s'opère, il faut attendre la contribution des Lumières.

III. L'enfant découvert par les Modernes

Il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant⁹⁵.

J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*

79. « Donc la domination originelle sur les enfants appartient à la mère ; et parmi les hommes, aussi bien que parmi les animaux, cette maxime des juriconsultes, *partus ventrem sequitur*, que le fruit suit le ventre, doit être reçue » (T. Hobbes, *Le Citoyen ou les fondements de la politique*, p. 187).

80. Pour s'en convaincre, voir F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement...*, p. 603-604.

81. Montaigne, *Essais*, Paris, PUF (Quadrige), 1992, p. 110.

82. *Ibid.*

83. La Bruyère, *Les Caractères ou les mœurs de ce siècle*, texte établi, présenté et annoté par P. Soler, in *Moralistes du XVII^e siècle de Pibrac à Dufresny*, J. Lafond (dir.), Paris, Robert Laffont, 1992, p. 850.

84. P. Nicole, *Essais de morale*, choix d'essais introduits et annotés par L. Thirouin, Paris, PUF (Philosophie morale), 1999, p. 275.

85. Cité par F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement...*, p. 603.

86. « La Renaissance, qui prend le contre-pied de l'attitude traditionnelle en prêtant une attitude fascinée aux enfants, dans un mélange fréquent d'attendrissement et d'effroi, de gravité et d'hilarité, affirme l'hétérogénéité des deux mondes et leurs constants échanges ; si bien qu'on ne sait plus parfois si c'est l'enfant qui singe l'adulte, ou si ce n'est pas plutôt l'inverse. Tantôt c'est un miroir : folie des hommes pressentie dans le comportement espiègle des enfants. Tantôt c'est une permutation des contraires jusqu'à l'indiscernable » (F. Zourabichvili, *Le Conservatisme paradoxal de Spinoza...*, p. 99).

87. Voir à ce titre F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement...*, p. 601.

88. Voir Fénelon, *De l'éducation des filles*, in *Œuvres*, t. I, J. Le Brun (éd.), Paris, Gallimard (Pléiade), 1983, p. 89 sq.

89. C. Quarfood, *Condillac, la statue et l'enfant...*, p. 180.

90. Cité par F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement...*, p. 605.

91. Sur cette attitude, voir F. Zourabichvili, *Le Conservatisme paradoxal de Spinoza...*, p. 174.

92. « Alors, effectivement, il n'y a strictement rien à regretter, et seul l'adulte impuissant, monstrueux nourrisson sous ses dehors d'homme fait, peut s'adonner complaisamment à l'hallucination nostalgique de ses premières années » (*ibid.*, p. 175).

93. Pour mieux appréhender ce tournant décisif, voir F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement...*, p. 608.

94. Sur ce renouvellement de l'éducation par l'humanisme, voir E. Garin, *L'Éducation de l'homme moderne 1400-1600*, Paris, Fayard (Pluriel), 1968, p. 89.

95. J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, in *Œuvres complètes*, t. IV, *Émile – Éducation – Morale – Botanique*, Paris, Gallimard (Pléiade), 1969, p. 303.

Alors que la pensée chrétienne ne lui donnait qu'une expression rudimentaire, le libre arbitre de l'individu se trouve désormais porté en triomphe⁹⁶. La certitude que le modèle de la cité antique forme un idéal à jamais perdu laisse libre cours à une conception renouvelée de la liberté⁹⁷. La liberté des Anciens se voit à présent opposer une appréhension moderne, reposant sur une séparation ostensible entre l'État politique et la société civile, entre le domaine public et le domaine privé⁹⁸. De toute évidence, l'individu demeure un citoyen, mais une autre partie de lui-même n'intéresse désormais plus l'État et, au besoin, est en droit de se défendre contre lui⁹⁹. C'est encore ce compromis entre attachement à la collectivité et respect de la sphère privée qui se retrouvera, un siècle plus tard, au cœur de la « synthèse républicaine » des années 1880¹⁰⁰.

Tous les éléments sont donc cette fois rassemblés pour que l'enfant puisse devenir un objet d'analyse digne de ce nom chez les Modernes. Dans la collectivité fermée des Anciens, l'enfance était instrumentalisée au profit de la Cité. Elle ne l'est plus dans le monde politique ouvert des Modernes, puisque celui-ci s'organise précisément autour de la capacité d'autodétermination reconnue à tout individu. Dès lors, remarque Philippe Raynaud, « le problème politique n'est plus tant de favoriser la vie "vertueuse" des citoyens que de garantir la sécurité des individus afin de leur permettre d'atteindre des fins qu'ils définissent eux-mêmes »¹⁰¹. En laissant libre cours aux virtualités de chacun, la liberté des Modernes permet donc à l'adulte de se former au gré des choix de l'enfant qu'il a été, lorsque, auparavant, l'enfant se déterminait irrémédiablement au gré de l'adulte qu'il était appelé à devenir. L'enfant accède enfin à un existentialisme qui lui avait toujours été dénié par les penseurs politiques. Il est dorénavant rétabli dans son présent, seul cadre temporel qui lui soit exactement adapté, si l'on en croit cette anticipation de La Bruyère : « Les enfants n'ont ni passé, ni avenir, et, ce qui nous arrive guère, ils jouissent du présent »¹⁰².

Jusqu'alors aperçu, l'enfant se trouve maintenant dévisagé. L'attention qu'on lui accorde ne se trouve plus

systématiquement polluée, ou bien par une anticipation sur ce qu'il deviendra, ou bien par un questionnement propre à des origines qui lui sont étrangères. D'une part, il n'est plus ce citoyen en devenir condamné à être absorbé par la collectivité des semblables. L'enfance se trouve donc débarrassée des questions d'ordre téléologique qui tenaient en haleine la préoccupation pédagogique antique. Toutefois, la considération portée à son éducation ne se trouve pas totalement détachée de la question politique. La pédagogie continue même d'y être systématiquement rapportée chez certains des auteurs les plus féconds sur le sujet, comme chez Condorcet par exemple¹⁰³. D'autre part, l'enfant n'est plus ce malheureux fils d'Adam, condition qui lui avait valu d'être jeté à nouveau dans l'obscurité par les penseurs chrétiens.

L'enfance correspond à présent à un temps d'innocence qui mérite d'être respecté pour ce qu'il est. J.-J. Rousseau demeure évidemment le grand artisan de cette « révolution copernicienne » des esprits, l'accoucheur de l'enfant moderne¹⁰⁴. Car, comme l'a bien relevé E. Garin, « derrière le fantôme d'Émile triomphe l'image de l'homme nouveau, maître de lui, libre citoyen d'une libre cité ; l'image de cet homme que, depuis plus de trois siècles, l'Europe voulait éduquer, mais qu'il fallait d'abord créer, en lui donnant au sein d'une société renouée, les conditions d'existence dont il avait besoin »¹⁰⁵. Le discours de Rousseau renferme un message d'une simplicité révolutionnaire : il faut assigner à chacun sa place, l'homme à la place de l'homme, l'enfant à la sienne¹⁰⁶. Avec son art consommé de la formule, H. Taine devait admettre ainsi que le philosophe de Genève « faisait voir l'aurore à des gens qui ne s'étaient jamais levés qu'à midi »¹⁰⁷. Toutefois, ces pages de l'*Émile* doivent être appréciées à la lumière de l'évolution générale des esprits. Dans ce projet dont l'utopie peut sembler à bien des égards déroutante, Rousseau ne fait en réalité que systématiser nombre d'idées sur l'enfance alors partagées par ses contemporains. À ce titre au moins, le succès de l'*Émile* doit être replacé dans son contexte. Le livre n'est en rien une œuvre isolée mais forme

96. Sur ce « triomphe de l'individualité », voir E. Pisier et al., *Histoire des idées politiques*, p. 117.

97. « Dans le contexte initial de la pensée moderne, en effet, le régime de la Cité antique apparaît comme l'incarnation d'un idéal perdu, celui de la *liberté politique*, définie comme participation des citoyens au pouvoir et à l'élaboration des lois, qui a été détruit à la fois sous l'effet du christianisme et des régimes monarchiques ou aristocratiques » (P. Raynaud, « Anciens et Modernes », in *Dictionnaire de philosophie politique*, p. 13).

98. On pense évidemment à la fameuse conférence prononcée par B. Constant à l'Athénée royal de Paris en 1819 sous le titre *La Liberté des anciens comparée à celle des modernes*. Parmi d'autres éditions, on trouvera ce texte dans ce recueil : B. Constant, *De la liberté chez les modernes. Écrits politiques*, textes choisis, présentés et annotés par M. Gauchet, Paris, Hachette (Pluriel), 1980, p. 491 sq.

99. Pour un rappel de ces éléments bien connus, voir M. Barbier, *La Modernité politique*, p. 3 sq.

100. Sur les caractéristiques principales de cette « synthèse républicaine », on renverra à ce panorama complet : S. Hoffmann, « Paradoxes de la communauté politique française », in *À la recherche de la France*, traduit de l'anglais, Paris, Seuil (La cité prochaine), 1963, p. 17 sq.

101. P. Raynaud, « Anciens et Modernes », p. 13. Pour creuser cette idée, voir aussi *Histoire de la philosophie politique*, A. Renaut (dir.), t. II, *Naissances de la modernité*, Paris, Calmann-Lévy, 1999, p. 8 sq.

102. La Bruyère, *Les Caractères ou les mœurs de ce siècle*, p. 850.

103. « La question éducative n'est jamais isolée par Condorcet des préoccupations politiques, particulièrement d'une question qui parcourt toute la période révolutionnaire, celle de la validité du suffrage universel » (B. Jolibert, « Introduction », in Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique : Nature et objet de l'instruction publique*, Paris, Klincksieck (Philosophie de l'éducation), 1989, p. 8).

104. « En une sorte de revirement copernicien, Rousseau place au centre l'enfant au lieu de l'adulte » (C. Quarfood, *Condillac, la statue et l'enfant...*, p. 235). Pour finir d'apprécier l'étendue de ce bouleversement, voir A. Philonenko, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, t. III, *Apothéose du désespoir*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin (Bibliothèque d'histoire de la philosophie), 1984, p. 139 sq.

105. E. Garin, *L'Éducation de l'homme moderne...*, p. 249.

106. « L'humanité à sa place dans l'ordre des choses ; l'enfance à la sienne dans l'ordre de la vie humaine » (J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, p. 303).

107. H. Taine, *Les Origines de la France contemporaine*, t. I, *L'Ancien Régime*, Paris, Librairie Hachette, 1876, p. 357.

au contraire une « partie – prestigieuse, il est vrai, et portant loin – d'un concert bien fourni »¹⁰⁸.

Pour dissocier totalement âge adulte et enfance, Rousseau n'hésite pas à dramatiser son récit au risque de provoquer son lecteur. Au livre II de l'*Émile*, il se place volontairement dans l'hypothèse de la mort prochaine de l'enfant, événement qui l'empêchera ainsi d'accéder à l'âge adulte. Ce subterfuge lui permet de rendre absurde toute anticipation et de montrer en quoi il est indispensable de rapporter l'enfance à son présent. L'hypothèse morbide condamne d'elle-même toute conception téléologique de l'éducation. De manière adéquate, elle autorise Rousseau à présenter la rigueur de l'éducation comme une méchanceté inutile et gratuite. « Que faut-il penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais ? Quand je supposerais cette éducation raisonnable dans son objet, comment voir sans indignation de pauvres infortunés soumis à un joug insupportable et condamnés à des travaux continuels comme des galériens, sans être assuré que tant de soins leur seront jamais utiles ? L'âge de la gaieté se passe au milieu des pleurs, des châtiments, des menaces, de l'esclavage. On tourmente le malheureux pour son bien et l'on ne voit pas la mort qu'on appelle, et qui va le saisir au milieu de ce triste appareil »¹⁰⁹. En substance, Horace avait formulé un avertissement du même acabit lorsqu'il recommandait de ne pas différer l'heure de bien vivre. Car, écrivait-il, « différer l'heure de bien vivre, c'est ressembler à ce campagnard qui attend pour passer l'eau, que le fleuve se soit écoulé ; cependant le fleuve coule, et, roulant toujours, il coulera éternellement »¹¹⁰.

Insistant sciemment sur cette rupture dans le déroulement de l'existence humaine, Rousseau peut bien comparer le passage à l'âge adulte à une seconde naissance. De la sorte, il semble que si l'homme est bien la suite de l'enfant, l'enfant n'a, lui, jamais été le commencement de l'homme¹¹¹. Dans l'idée moderne, l'enfance correspond de la sorte à un temps d'innocence qu'il convient de ne pas précipiter. Cette définition recèle une double rupture avec les conceptions passées.

La première rupture est constituée évidemment par cette assimilation de l'enfance à un temps d'innocence¹¹². Dans l'optimisme caractéristique qui gouverne les Lumières, l'enfant incarne par excellence l'idée heureuse que l'on se fait de l'état de nature. À l'article « Méchant » du *Dictionnaire philosophique*, Voltaire écrit : « Assemblez tous les enfants de l'univers, vous ne verrez en eux que l'innocence, la douceur et la crainte »¹¹³. À l'en croire, l'homme ne naît point méchant, il le devient, comme il devient malade. Bernardin de Saint Pierre, l'auteur de *Paul et Virginie* et fidèle compagnon de Rousseau¹¹⁴, va même plus loin dans ses *Études de la Nature* en prétendant : « Ce sont les enfants qui éloignent la corruption des sociétés, en y apportant des âmes neuves et innocentes. Les générations nouvelles ressemblent aux rosées et aux pluies du ciel, qui rafraîchissent les eaux du fleuve ralenties dans leurs cours et prêtes à se corrompre »¹¹⁵. C'est donc l'éducation qui a perverti le méchant¹¹⁶, ou plus généralement, le contact à la société. Le discours moderne se situe par là à l'exact opposé de la pensée des Anciens. Car, reconsidéré, l'enfant ne fait pas qu'apporter la preuve que ce qui est naturel n'est pas corrompu. À sa vue, l'adulte prend mieux conscience de sa triste condition dans la société présente, où il figure comme une « victime d'institutions et d'habitudes qui ont tari les possibilités dont il avait été investi »¹¹⁷.

L'autre idée essentielle, qui forme la seconde rupture annoncée, est qu'il convient de ne pas accélérer l'entrée dans le monde adulte et de prolonger l'enfance autant que possible. Aux yeux de Rousseau, la règle primordiale est de ne pas gagner du temps mais d'en perdre¹¹⁸. « Ne précipitons jamais rien : un fruit précoce n'est souvent qu'un fruit avorté », avertit de la même manière Bernardin de Saint Pierre¹¹⁹. Rousseau a une claire conscience du lent développement de l'intellect chez l'enfant. Il préconise en conséquence pour le premier âge une pédagogie tout entière tournée vers l'éveil des sens. De fait, le savoir de l'enfant se trouve alors circonscrit au domaine de la sensation. L'entendement, la « raison intellectuelle » dans le langage rousseauiste, n'a pas été encore sollicité. Doué d'une raison qui n'est que « sensitive », l'enfant ne peut penser que de manière concrète. Il lui est impossible de se projeter intellectuellement, que ce soit par l'entremise

108. F. Lebrun et al., *Histoire générale de l'enseignement...*, p. 608.

109. J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, p. 302.

110. Horace, *Épîtres*, Livre I, Épître II, 41, in *Épîtres*, texte établi et traduit par F. Villeneuve, Paris, Les Belles Lettres (CUF), 1934, p. 158.

111. Voir à ce propos Y. Vargas, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, PUF (Les grands livres de la philosophie), 1995, p. 46.

112. « Il fallut des siècles pour que la raison se fit jour, pour que l'enfant reparût, ce qu'il est, un innocent » (J. Michelet, *Le Peuple*, publié et introduit par R. Bray, Lausanne, La Concorde (Culture européenne), 1945, p. 181).

113. Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, chronologie et préface par R. Pomeau, Paris, Flammarion, 1964, p. 278.

114. À propos duquel il laissera cet ouvrage : Bernardin de Saint Pierre, *La Vie et les ouvrages de Jean-Jacques Rousseau*, édition critique publiée avec de nombreux fragments inédits par M. Souriau, Paris, Cornély et C^{ie}, 1907.

115. Bernardin de Saint Pierre, *Études de la Nature*, in *Œuvres complètes*, t. VII, Paris, Méquignon-Marvis, 1820, p. 224.

116. Le même d'ajouter : « Je pourrais démontrer par une foule d'exemples, que la dépravation de nos plus fameux scélérats a commencé par la cruauté même de leur éducation » (*ibid.*, p. 223).

117. G. Snyders, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, p. 281.

118. Voir J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, p. 323.

119. Bernardin de Saint-Pierre, « Harmonies terrestres des enfants », in *Harmonies de la nature*, t. III, *Œuvres complètes*, t. XIII, Paris, Méquignon-Marvis, 1820, p. 330.

d'un concept ou par celle d'un jugement sur l'avenir. L'univers de l'enfant n'est fait que de présent et de concret, « son vécu est présent et actuel, sa passion est la gourmandise et sa représentation du monde est la nécessité »¹²⁰.

La nature particulière de l'enfant doit donc guider l'œuvre pédagogique. Puisque la sensibilité forme le préalable de l'intelligence, l'acquisition de la première conditionne le bon développement de la seconde. Quand, par la suite, la transformation du corps fera place à celle de l'âme, l'enfant n'en sera alors plus tout à fait un. La stimulation de l'intelligence ne doit venir qu'une fois achevé ce premier épisode sensible de l'existence humaine. Durant cette « première période de faiblesse »¹²¹, qui se prolonge jusqu'à l'âge de 12 ans, toute anticipation s'avère aussi inefficace que dangereuse. « Exercez son corps, ses organes, ses sens, ses forces, mais tenez son âme oisive aussi longtemps qu'il se pourra », préconise Rousseau¹²². La première éducation est donc de ce fait essentiellement « négative »¹²³. Elle vise d'abord à faire en sorte que l'homme traverse sans encombre cette période qui n'est autre que « le plus dangereux intervalle de la vie humaine »¹²⁴. Car, estime encore Rousseau, « c'est le temps où germent les erreurs et les vices, sans qu'on ait encore aucun instrument pour les détruire ; et quand l'instrument vient les racines sont si profondes qu'il n'est plus temps de les arracher. Si les enfants sautaient d'un coup de la mamelle à l'âge de raison l'éducation qu'on leur donne pourrait leur convenir ; mais selon le progrès naturel, il leur en faut une toute contraire »¹²⁵.

Au-delà de l'ornière rousseauiste, nombreux seront les penseurs politiques modernes à alimenter à leur tour une réflexion d'envergure sur l'enfant. Fort logiquement,

leur attention est le plus souvent retenue par le rapport que doit entretenir l'enfant avec la liberté individuelle, principe fondateur de la modernité politique. Ainsi en est-il de Kant, et nous nous en tiendrons à lui seul. L'« éducation pratique »¹²⁶ théorisée par Kant ne consiste en rien de moins qu'en l'apprentissage, non de la liberté elle-même, mais des contraintes qui sont inhérentes à son exercice, et notamment de cette « simultanée de contrainte » générée par « l'inéluctable résistance de la société »¹²⁷. Pour le professeur de Königsberg, la difficulté intrinsèque de l'éducation tient au fait qu'elle se doit d'« allier la soumission à la contrainte de la règle et la capacité d'user de sa liberté »¹²⁸.

L'éducation kantienne se propose dès lors de faire accéder l'enfant à cette autonomie qui lui permettra par la suite d'user pleinement de la liberté¹²⁹. Car, en attendant, l'enfant en est absolument incapable. Il n'est pour l'instant qu'un « homme à l'état brut »¹³⁰, chez qui prédomine l'animalité avant toute chose¹³¹. C'est d'ailleurs parce qu'il éprouve dès le premier souffle une indignation causée par cet état d'impuissance que l'enfant pousse à la naissance tant de cris. Ceux-ci « n'ont pas le ton de lamentation, mais de l'indignation et du comble de la colère »¹³². Depuis l'origine, chaque époque a livré son interprétation de ces premiers vagissements. On en trouve la trace dans des textes aussi distincts et distants que l'apocryphe *Livre de la sagesse*¹³³ et *Le Roi Lear* de Shakespeare¹³⁴. À son tour, Kant livre ainsi l'explication de son temps, autrement dit la plus moderne qui soit du premier cri. À l'en croire, ce n'est pas tant sa souffrance mais son dépit que l'enfant y exprime, tant il ressent « son impuissance comme un enchaînement qui lui ôte la liberté »¹³⁵.

120. Y. Vargas, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, p. 49-50.

121. C. Quarfood, *Condillac, la statue et l'enfant...*, p. 234.

122. J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, p. 324.

123. « La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur » (*ibid.*, p. 323).

124. *Ibid.*

125. *Ibid.*

126. « On qualifie de pratique tout ce qui a trait à la liberté » (E. Kant, *Anthropologie et Pédagogie : Propos de pédagogie*, in *Œuvres philosophiques*, t. III, *Les Derniers Écrits*, Paris, Gallimard (Pléiade), 1986, p. 1162).

127. « Je dois accoutumer mon élève à endurer une contrainte imposée à sa liberté et le conduire en même temps à bien user de celle-là » (*ibid.*, p. 1161).

128. *Ibid.*

129. « L'éducation pratique ou morale est celle qui doit former l'homme pour une existence d'être libre de ses actes. [...] Elle est une éducation en vue de la personnalité, éducation d'un être libre de ses actes, capable de subsister par lui-même, de constituer un membre de la société tout en ayant une valeur intrinsèque » (*ibid.*, p. 1162).

130. *Ibid.*, p. 1149. De telle sorte que « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation » (*ibid.*, p. 1151).

131. « Dans une république qui présente le suprême degré d'élévation artificielle des dispositions favorables de l'espèce dans la perspective finale de sa destination, l'animalité n'en est pas moins plus précoce et au fond plus puissante dans ses manifestations que la pure humanité » (*ibid.*, p. 1162).

132. *Ibid.*

133. « Et moi aussi, sitôt né, j'ai aspiré l'air qui nous est commun et je suis tombé sur la terre où l'on souffre pareillement, car mon premier cri fut semblable à celui de tous, des pleurs également » (*Livre de la sagesse ou La sagesse de Salomon*, VII-3, in *Études bibliques*, nouvelle série, n° 3, Paris, Librairie Lecoffre, 1984, p. 443).

134. À l'acte V, Lear déclare à Gloucester : « Nous venons ici-bas en pleurant. Tu le sais bien, la première fois que nous humons l'air, ce sont pleurs et vagissements. Je vais te faire un sermon. Écoute. En naissant, nous pleurons d'arriver sur cette grande scène de fous » (W. Shakespeare, *Le Roi Lear*, in *Œuvres complètes – Tragédies II*, Paris, Robert Laffont, 1995, p. 525).

135. E. Kant, *Anthropologie et Pédagogie...*, p. 1162.