

Une inquiétude à l'égard de l'institution des enfants
Jean-François Lyotard critique de la doctrine humaniste de l'éducation

Pierre Lauret

Résumé

Dans ses derniers textes, Lyotard convoque la figure de l'enfance pour opérer une critique de la doctrine humaniste de l'éducation, qui aboutit à une opposition de l'enfant et de l'homme. Il soutient que toute institution et toute culture, si nécessaires soient-elles, doivent se garder d'écraser l'enfance, et rester fidèles à sa voix inarticulée et presque inaudible. Après avoir vérifié dans les théories pédagogiques de Kant la pertinence de cette critique, on cherche ici à en tirer des conséquences sur la vie des institutions, la valeur de la tradition et des grandes œuvres, la mémoire et la symbolisation. L'inquiétude de Lyotard invite à penser que la fidélité à l'enfance engage aussi une fidélité ironique aux institutions, qui laisse ouvertes toutes les dialectiques de l'éducation.

Mots-clefs : éducation, enfance, humanité, institution, loi, tradition

Le motif de l'enfance hante les textes de Jean-François Lyotard à partir de *La Condition post-moderne* (1979) et du *Différend* (1983). Elle y figure comme l'énigmatique objet d'une dette, dette paradoxale dont on ne peut s'acquitter qu'en la maintenant ouverte et irrésiliable. Or, une telle figure de l'enfance est à bien des égards ordinaire. Rien de très nouveau, au fond, à évoquer l'enfance comme ce à quoi l'adulte, tout en l'ayant dépassé, doit rester fidèle ; et à lui prêter attention comme à une voix qui, recouverte par toutes les phrases et tous les discours à quoi et par quoi le sujet s'identifie, ne devrait jamais être absolument oubliée ; voix fragile, inaudible, inarticulée, mais qui, en celui qui prétendrait la forclure, risque toujours de faire retour sur le mode de la régression, de l'angoisse, ou de la soumission panique aux formes totalitaires de l'autorité. Rien de très surprenant non plus dans le geste philosophique qui fait passer de la figure de l'enfance à l'enfance comme figure. C'est bien souvent que la philosophie (Descartes, Rousseau, Nietzsche) a constitué l'enfance en métaphore, pour se dire obliquement et désigner, par déplacement et condensation, ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas, ce à quoi elle s'arrache et ce à quoi elle aspire. Cependant, chez Lyotard, cette figure-là est moins une métaphore qu'un autre nom de tout ce qui se laisse ordinairement oublier et refouler, et qui se nomme aussi, selon les textes, angoisse, refoulé originaire, loi, oubli même.

Il est sans doute nécessaire de resituer l'enfance dans cette constellation de figures, si l'on souhaite penser dans toute sa profondeur la dette dont parle Lyotard. Mais avant cela, on peut approcher ce thème de l'enfance par le texte qui en conduit l'instruction la moins figurale, celui qui semble désigner le plus nettement l'enfance comme âge de la vie en attente d'éducation : l'exposé sec et tranchant, dans l'avant-propos à *L'inhumain*¹, d'une inquiétude à l'égard de la doctrine humaniste de l'éducation. On entendra par humanisme la forme moderne de célébration

¹ *L'inhumain, Causeries sur le temps*, Paris, Galilée, 1998, « Avant-propos : de l'humain ». Dans cet avant-propos, Lyotard répond à quelques injonctions de ce qu'il identifie comme « l'humanisme ». C'est pourquoi on peut considérer que ce qu'il interroge est la doctrine humaniste de l'éducation.



de la valeur de l'homme. L'humanisme antique mesurait cette valeur à la capacité humaine de mener, sous la conduite du *logos*, une vie accordée à la nature. L'humanisme moderne ne reconnaît au contraire l'humain que dans son indétermination naturelle, liberté négative qui doit s'accomplir positivement comme puissance de nier tout ce qui s'annonce comme nature. De cette assignation de la valeur de l'humain découle une doctrine standard de l'éducation, idéal-type philosophique, anthropologique, moral, politique, qui surplombe et prescrit le pédagogique. Cette doctrine a connu plusieurs formulations canoniques, chez Kant, Hegel, Alain, Hannah Arendt. Elle paraît encore très active. Même si elle ne constitue sans doute plus l'arrière-plan philosophique et anthropologique de la réflexion théorique sur l'éducation et l'instruction, elle me semble présumée par de nombreux discours politiques sur l'école et l'éducation du citoyen. Or, on constate que l'humanisme moderne a subi récemment d'importantes contestations sur le plan métaphysique et anthropologique, notamment à partir de la question centrale de la différence entre l'homme et l'animal – différence qui constitue la prémisse fondamentale de la doctrine humaniste de l'éducation. On va voir que même si Lyotard assume cette prémisse, il n'en développe pas moins une inquiétude à l'égard de l'institution des enfants. Mon propos sera de prendre acte de cet avertissement, d'en éprouver la force, et de considérer les conséquences qu'on en peut tirer quant à la fonction des institutions et à ce qu'on peut attendre d'elles.

L'exposé magistral de Lyotard rappelle que la doctrine humaniste de l'éducation a pour axiomes que les hommes ne naissent pas humains ; et que la nature, ne faisant pas les enfants humains, ne peut pas plus les conduire à l'humanité. L'enfance est donc le nom de notre initiale misère, indéterminée et non programmée. Le petit d'homme n'est pas un petit homme, mais un « retard initial sur l'humanité » : sans parole, sans station droite, dénué de la raison commune ou « bon sens », donc inapte au calcul des bénéfices et hésitant sur les objets de son intérêt. Cependant, cette détresse n'est que le revers d'une promesse. L'indétermination naturelle est aussi capacité à acquérir une « seconde nature », et par là ouverture d'un possible : celui de l'accomplissement de l'humanité, la culture suppléant au manque natif par l'inculcation du langage, le développement des potentialités et de la suprématie de la raison, et l'appartenance à la cité. L'absence de programme naturel, en confiant l'humanité néoténique à l'éducation, devient la condition de la réalisation effective de l'esprit comme conscience, connaissance et volonté. Ce qui est humain dans l'inhumanité de l'enfance est donc que la détresse enveloppe une promesse ; ce qui est humain dans l'adulte est de réaliser cette promesse. Et effectuer cette promesse de l'enfance, c'est justement affranchir progressivement celle-ci d'elle-même et de sa sauvagerie. La transcendance de l'humain à toute nature permettrait ainsi d'accorder l'indétermination de l'enfance à l'accomplissement de l'humain dans des formes culturelles.

Il n'y a pas à contester que l'éducation ait pour tâche possible, nécessaire et légitime de conduire de l'initiale vacance au langage, à la raison et à la *polis*. Car l'enfance nomme bel et bien une sorte d'inhumain, une incomplétude à dépasser, et l'humain ne peut y séjourner. Nulle incitation, chez Lyotard, à se complaire à une nostalgie édenique, ou à soutenir une exaltation du « ça » contre l'institution. L'enfance n'est pas le motif d'un éternel regret. Ce que Lyotard conteste, c'est le moment proprement « spéculatif »² qui achève sans reste la dialectique de l'enfance et de l'éducation : à savoir que l'institution, pour sauver l'enfance de sa détresse et accomplir sa promesse, doit la nier ; et que le néant de l'enfance soit entièrement disposé à se donner une forme dans les institutions et par leur voie. La doctrine humaniste de l'éducation suppose et propose une norme de l'humain telle que l'enfance doit s'y abolir complètement, mais d'une

² au sens où Adorno oppose la « dialectique négative » à la « dialectique spéculative » de Hegel.



manière entièrement satisfaisante, puisque l'ordre institutionnel en assure la relève et conduit l'indétermination native à son effectivité pleinement déterminée. L'authentique fidélité à l'enfance serait donc sa révocation définitive. C'est une tout autre fidélité que convoque Lyotard en soutenant la thèse que le propre de l'humain est qu'il reste habité par de l'inhumain ; et que ce dont il s'agit dans l'éducation et la culture est une dialectique sans résolution spéculative, où l'humain doit sortir de l'inhumain tout en restant hanté par lui.

En effet, s'il y a niaiserie à entretenir dans l'adultat la nostalgie de l'enfance, il y a présomption à le penser comme une rupture sans retour avec l'âge révolu de la sauvagerie, du préjugé et du mutisme. « Comme nous avons été enfants avant que d'être hommes », présomption d'une humanité qui s'affirme dans la séparation étanche d'avec une enfance dont elle se croit à l'abri. Présomption, mais aussi inhumanité. Lyotard n'a guère de mal à évoquer quelques signes de ce qui, dans notre humanité, résiste à cette inhumanité de la doctrine humaniste. Que notre conformité aux institutions ne soit jamais entièrement assurée et satisfaisante, que la promesse de l'enfance n'y soit pas parfaitement comblée, c'est ce qu'atteste en nous, avec persistance, « la puissance de les critiquer, la douleur de les supporter et la tentation de leur échapper » (p.11). Ces formes de résistance ne se manifestent pas seulement comme symptômes psychopathiques. Lyotard rappelle justement qu'elles ne cessent de faire retour dans certaines des formes les plus hautes de la culture et de l'institution : littérature, arts, philosophie.

C'est un optimisme inhumain qui boucle le moment spéculatif de la dialectique de l'éducation. Contre cet inhumain présomptueux et satisfait, Lyotard dévoile l'envers de la dialectique spéculative. Ce qui se joue dans l'institution des enfants, c'est, au moins autant que la substitution harmonieuse d'un plein à un vide, le frottement, sinon tragique, du moins jamais complètement accordable, de deux inhumains : l'inhumanité de l'éducation comme violence (contrainte et terreur, castration), et l'inhumanité de ce qui y résiste, comme échec à rejoindre le *logos* ou dérèglement psychopathique de l'humeur. Toute éducation et toute institution prennent alors l'allure d'une négociation et d'une navigation incertaines entre ces deux périls.

L'inquiétude tranchante de Lyotard parle et ne peut être ignorée, parce qu'elle est tout simplement réaliste : quel éducateur, parent ou professeur, n'a jamais ressenti l'écart entre la positivité intégrale de la doctrine de l'humanisme moderne, et sa propre difficulté à en effectuer le programme ? Qui n'a jamais senti ses gestes d'éducateur ou de professeur osciller entre l'exaspération ou le désespoir face à l'échec ou à la résistance, et la crainte de l'autoritarisme, de la castration ? La dialectique spéculative de l'humanisme suppose que la raison ne doute pas de sa vocation à donner forme à l'indéterminé. Or, ce doute devrait habiter la raison, et il l'habite de fait, sans doute moins dans la doctrine que dans la pratique. Comme on a vu, Lyotard ne conteste pas la nécessité et la légitimité de l'institution : selon ses termes, « la différence insensée est vouée à faire sens, en tant qu'opposition dans un système » (*id.*, p.12). Ce qu'il n'admet pas, c'est que cette vocation de l'humain à accéder au sens toujours différentiel soit métamorphosée par la doctrine en disposition harmonieuse de l'enfance à s'inscrire dans le système institutionnel, fût-ce au prix de quelque contrainte ou discipline : on doit admettre que l'adulte, une fois délivré de sa résistance insensée, pourra ensuite se réapproprier ce règlement extérieur et contraignant dans le discours de l'autonomie. C'est même la fonction de la doctrine que de l'en persuader. Mais elle ne le fait qu'en évacuant de manière irrationnelle (*Schwärmerei* de la raison) l'hypothèse de l'*inaccordable*, et de manière irréaliste la persistance, dans toutes les formes de l'humain, d'une résistance à ce qui l'institue. Cette résistance peut en effet être inhumaine : puissance de dérèglement, psychopathie sous toutes ses formes. Mais le propos du texte de Lyotard est de rappeler qu'elle peut aussi bien, contre l'inhumanité de la doctrine humaniste de l'éducation, être



l'humanité même, qui s'éprouve comme telle dans l'écoute d'une voix presque oubliée, dans le refus de cet oubli, dans la dette envers l'enfance – cette indétermination d'où l'âme « est née et ne cesse de naître » (p. 15).

On pourrait éprouver la pertinence de l'analyse que Lyotard fait de la doctrine humaniste de l'éducation, en procédant à partir d'elle à une lecture des *Propos de pédagogie* de Kant³, texte qui constitue sans doute le premier exposé *princeps* de cette doctrine. Il est significatif qu'un tel exposé vienne de Kant, à qui l'on doit la première version complète, métaphysique, anthropologique et morale de ce que j'ai appelé l'humanisme moderne comme théorie qui situe la dignité de l'homme dans sa liberté à l'égard de la nature⁴. On pourrait montrer que Kant, contemporain de ce que certains ont considéré comme la redécouverte, voire l'invention de l'enfance⁵, connaissant Rousseau, Pestalozzi et Basedow, simplifie l'œuvre de ces auteurs aux fins de constituer une doctrine éducative métaphysiquement et moralement fondée, qui réalise ce contre quoi Lyotard nous avertit : l'écrasement de l'inaccordable, la résolution spéculative de la dialectique négative de l'éducation. Cette lecture serait d'autant plus pertinente que comme Lyotard, Kant construit sa pensée normative de l'humain à partir d'une pensée du temps⁶ : l'axe central et l'enjeu principal de l'éducation sont pour Kant l'articulation du désir et de la loi dans le temps, condition de la mise en place de la régulation du premier par la seconde, et élément où se déroulent les opérations par quoi la raison et l'imagination organisent la satisfaction différée du désir dans des médiations institutionnelles⁷. Pour le dire vite, Kant, quand il formule la doctrine humaniste de l'éducation, doit en assumer deux apories constitutives. La première est que toute éducation est nécessairement imparfaite, puisque contaminée par l'imperfection de son point de départ, quand l'espèce humaine, qui par défaut d'instinct a besoin d'un maître, a dû commencer à

³ Cf Kant, *Propos de pédagogie*, trad. de P. Jalabert, in *Œuvres philosophiques*, T. III, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, pp. 1145 sq.. Ce texte réunit les notes de Kant pour des cours de pédagogie prononcés entre 1776 et 1787, le programme de l'Université de Königsberg incluant un cours de pédagogie qui devait être assuré à tour de rôle par les professeurs de philosophie. Le texte a été publié en 1803 par Rink, à qui Kant avait confié ses notes en lui demandant de préparer une édition. C'est ce même texte qu'A. Philonenko a traduit en français sous le titre *Réflexions sur l'éducation* (Paris, Vrin, 1966).

⁴ Signalons à titre d'indication que l'anthropologie de Kant et sa théorie de la morale renversent le rapport du genre et de l'espèce dans la définition scolastique de l'homme. Par sa réalité intelligible, celui-ci est moins l'espèce rationnelle du genre animal que l'espèce animale-sensible du genre des êtres raisonnables.

⁵ H. Arendt relie l'attention nouvelle portée à l'enfance au « pathos de la nouveauté » qui « n'est devenu un concept et une notion politique qu'au XVIII^e siècle », et à « un idéal d'éducation teinté de rousseauisme », voir « La crise de l'éducation », *La crise de la culture*, trad. fr. Paris, Gallimard, 1972, p. 227. La thèse de « l'invention de l'enfance » aux XVI^e, XVII^e ou XVIII^e siècles est contestée par Jack Goody, dans *La famille en Europe*, trad. de l'anglais par J.-P. Bardos, Paris, Seuil, 2001.

⁶ Lyotard donne comme sous-titre à *L'inhumain* : « Causeries sur le temps », élisant donc celui-ci comme dénominateur le plus commun aux interventions orales réunies dans ce volume.

⁷ Dans la réflexion pédagogique et anthropologique de Kant, à la différence de sa philosophie de la morale, la loi n'apparaît pas seulement comme une instance de répression et d'humiliation du désir, mais aussi, et plutôt, comme l'agent d'une transformation et d'une extension du désir lorsque celui-ci passe du plan de l'instinct au plan de la raison et de l'imagination. C'était déjà la fonction de l'interdit sur la nudité dans les *Conjectures sur le commencement de l'histoire humaine* (1786), commentaire philosophique de la *Genèse* : la feuille de figuier fait passer de la sexualité à l'érotisme en soutenant le désir par sa réfraction sur le plan de l'imagination. Ainsi Kant, tout en maintenant l'opposition centrale du désir et de la loi, est assez proche de la pensée humienne de l'institution comme artifice étendant, et non réprimant, la tendance. Cf. sur ce point G. Deleuze, *Empirisme et subjectivité*, Ch. II, « Le monde de la culture et les règles générales », Paris, PUF, 1953, et l'introduction à *Instincts et institutions*, textes choisis et présentés par G. D., Paris, Hachette, 1955.



s'éduquer par elle-même, à être pour elle-même un maître, mais dépourvu de maîtrise⁸. Ce regard mélancolique sur le progrès, dont le revers est l'irréductible imperfection qui se transmet de génération en génération, rejoint l'intuition ordinaire que notre manière d'éduquer est sans cesse corrompue ou abîmée par la manière dont nous-mêmes avons été éduqués. Tout aussi intuitive est la seconde aporie, qui concerne la contradiction entre la fin de l'éducation – l'autonomie, le rapport libre à la loi –, et les moyens qu'elle doit mettre en œuvre pour l'atteindre – la discipline, soit l'hétéronomie que toute éducation du désir doit assumer, si ce dernier ne comprend pas en lui-même la puissance de se limiter. On voit donc que dans la pensée kantienne, l'éducation qui doit disposer l'humain à rejoindre sa destination morale est affectée constitutivement, et non accidentellement, d'une imperfection et d'une contradiction qui en rendent le projet, sinon impossible – vaille que vaille nous éduquons, imparfaitement et contradictoirement –, du moins difficile et problématique.

Le texte pédagogique de Kant ne perd pas complètement de vue ce problème, il ne cherche pas exactement à le recouvrir. Mais il ne le creuse pas, ce qui risquerait de remettre en cause l'idéal éducatif qu'il soutient : accorder la vacance initiale de l'enfance avec la destination d'une intériorisation complète de la loi. Les apories de l'éducation rendent ce processus hasardeux, elles lui donnent le caractère d'un idéal ; mais elles ne modifient pas le regard sur son *terminus a quo* (l'enfance comme négativité) et son *terminus ad quem* (la perfection du rapport à la loi comme appropriation). L'humanisme moderne approche l'enfance par le biais d'une comparaison avec l'animal, qui prend une double signification : contrairement à l'animal, l'enfance n'est pas déterminée par la nature, elle est donc une vacance, un néant ; mais comme l'animal, l'enfance est transie par le désir, absorbée dans l'instantanéité de l'exigence de satisfaction. Elle est l'âge de l'homme où la « disposition à l'animalité » est seule effective, et repousse dans un au-delà d'elle-même potentiel les dispositions technique, pragmatique et morale. L'enfance, âge du désir sans instinct et sans loi, n'est pas seulement néant mais négativité. Cette détermination humaniste de l'enfance alimente deux présupposés de la doctrine de l'éducation. D'une part, l'éducation peine à exister comme une véritable relation, l'enfance, par sa proximité au néant, manquant de la consistance qui lui permettrait d'exister comme terme positif d'un rapport. D'autre part, si l'enfance est en l'homme le moment de l'extériorité à la loi, l'humanité accomplie sera donc la résorption de cette hétéronomie dans une appropriation sans distance.

On peut ici parler d'un double oubli de l'enfance, dans le cours de l'éducation et dans son terme idéal. Dans le processus de l'éducation, les nombreuses prescriptions de prudence témoignent du souci kantien d'une prise en compte empirique de l'enfance, mais qui ne lui fait guère droit, dans la mesure où elle la vise toujours comme limite, faiblesse, impuissance. La critique de toute pédagogie fondée sur le jeu, qui constituera un des dogmes de la doctrine, semble reposer sur des arguments de bon sens, mais elle est symptomatique de la volonté de repousser hors du processus éducatif lui-même toute activité qui serait propre à l'enfance, et où celle-ci existerait autrement que comme dépassement d'elle-même, effort tourné contre ses propres tendances spontanées. De plus, séparer absolument l'apprentissage et le jeu à partir de l'opposition conceptuelle du jeu et du travail, ce n'est pas seulement supposer que le désir proprement enfantin a du point de vue éducatif pour unique vocation de se plier à une contrainte extérieure. C'est encore ignorer que le jeu est un mode d'apprentissage propre à l'homme et aux primates supérieurs. Quand il est assigné au registre du pur enfantin, donc de l'enfantillage, le jeu est réduit aux déterminations négatives du divertissement, du désir, de l'arbitraire, alors qu'il est bien autre chose : relation,

⁸ Voir *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, sixième proposition.



représentation, expérience – puisque en minimisant la sévérité des conséquences, il permet d’essayer l’inédit hors de la pression de la contrainte. Le jeu a donc aussi la potentialité d’être une expérience éducative où l’enfant puisse se poser comme sujet et non comme simple objet, matière à informer, désir à plier – comme le montre assez le modèle de l’apprentissage le plus fondamental, celui de la parole. La parole est elle-même un jeu, Wittgenstein y a assez insisté. Sa créativité exclut que son apprentissage soit une pure soumission à l’extériorité (obéissance aux règles et mimétisme). Enfin, parler est une relation, et conduire l’enfant dans le langage requiert qu’on considère ses gestes comme apport intentionnel relevant d’un vouloir-dire⁹. Sur cet exemple, on peut se demander si la doctrine humaniste n’est pas responsable d’une grande perte dans la réflexion pédagogique, par rapport à Montaigne et Rousseau ; perte qui vient de sa difficulté à penser l’éducation comme une relation, à partir de la prémisse que, si l’homme, dépourvu d’instinct, doit se faire humain par sa propre raison, l’enfant en est cependant incapable et doit donc être conduit à l’humanité par d’autres. Le *telos* de l’individu-enfant lui est extérieur, et il ne peut le rejoindre qu’en se soumettant à un processus extérieur où tout vient de l’autre et rien de lui. L’é-ducation prend alors le sens d’un procès d’arrachement à l’enfance comme infra-ou ante-humanité. L’enfant n’étant jamais le sujet de sa métamorphose, la doctrine humaniste soutient un modèle pédagogique problématique, où les déterminations purement négatives de l’enfance et de la nature durcissent la difficulté réelle, indéniable, du passage de l’hétéronomie à l’autonomie, jusqu’à la figer dans une contradiction presque insoluble : comment s’approprier une pure extériorité ?

Cet idéal de l’appropriation de la loi enveloppe le second oubli de l’enfance. Alors que Kant voit bien le problème anthropologique de l’articulation du désir et de la norme, il ne pense guère les conditions de leur ajustement. Il présente l’éducation comme un arc tendu entre une position initiale négative d’extériorité à la règle, et une destination idéale où la loi serait intériorisée. Cette absence de distance à la loi, discutable en elle-même comme on verra plus bas, fait de l’éducation une évacuation de l’enfance comme sauvagerie ; processus qui se décrit dans une rhétorique de la rupture, et non de l’évolution. En effet, avec le contre-modèle de l’animal, la doctrine humaniste pense, à juste titre d’ailleurs, l’éducation non comme un renforcement quantitatif, mais comme une altération qualitative, une trans-formation. L’éducation est formation, parcours d’une série de formes, et celui-ci, dans la doctrine humaniste, ne s’effectue pas à l’allure d’une évolution progressive, mais comme une série de ruptures ou de métamorphoses. Le « caractère » (ce que l’humain fait de la matière informe donnée par la nature) est acquis, mais cette acquisition n’est pas continue : elle relève d’une succession discontinue d’instaurations, voire de conversions. De même qu’au niveau de la phylogenèse on peut soutenir que l’entrée dans le langage s’est fait d’un seul coup¹⁰, on ne devient pas raisonnable ou meilleur par fragments. Le passage de la puissance (*rationabile*) à l’acte (*rationale*) est instantané, à la fois unique et fondateur d’une nouvelle unité de l’individu. Cela, parce que l’éducation est le parcours d’une série de rapports à la règle, et que chacun de ces rapports est parfaitement univoque. En matière d’éducation et d’humanité (donc de moralité), c’est tout ou rien ; ou plutôt, l’éducation humaniste vise, sans pouvoir l’assurer, le passage du moins que rien (l’enfance comme grandeur morale négative) au tout (l’intériorisation

⁹ Voir Jerome Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler (Child’s Talk, learning to use Language)*, Paris, Retz, 1987.

¹⁰ Voir Cl. Lévi-Strauss, « Introduction à l’œuvre de Marcel Mauss : « Quels qu’aient été le moment et les circonstances de son apparition dans l’échelle de la vie animale, le langage n’a pu naître que tout d’un coup. Les choses n’ont pas pu se mettre à signifier progressivement .», in Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950, p. XLVII.



parfaite de la loi). Le nœud conceptuel des oppositions de la matière et de la forme et de l'animalité et de l'humanité conduit en fait à l'opposition de l'enfant et de l'homme. Là est sans doute l'inhumanité de l'humanisme.

Contre cette opposition de l'adultat à l'enfance, que la doctrine humaniste met en scène dans la dialectique spéculative d'une téléologie éducative, la prescription de ne pas oublier l'enfance répond sans doute chez Lyotard à un double souci théorique. D'une part, la condition postmoderne périmé selon lui la légitimation de l'éducation par le grand récit de l'émancipation proposé par les Lumières¹¹. Nous n'aurions plus l'usage du méta-récit des Lumières, qui légitime le savoir et la raison par l'émancipation de l'humanité, et cette caducité frappe la doctrine humaniste de l'éducation, qui n'est qu'une conséquence ou une application particulière de ce méta-récit. Sans entrer dans l'examen détaillé de cette assertion sur la condition postmoderne, on peut en retenir qu'elle incite à un examen critique de la doctrine humaniste – comme on vient de le faire rapidement à propos de Kant. Au moment où, en France du moins, cette doctrine ne cesse de faire retour et d'intervenir, sur un mode idéologique, dans les débats autour de l'école, les arguments de Lyotard ont pour vertu de compliquer la question de la légitimation et de tenir à distance les discours simplistes et autoritaires. D'autre part, le rappel de l'enfance s'inscrit dans une manière quelque peu mélancolique (mais pas seulement, on le verra plus bas) de situer philosophiquement la postmodernité. La crise des légitimations signifie que le progrès des savoirs et des techniques ne peut plus être rapporté à une fin qui le justifierait en termes de progrès de l'humanité. L'augmentation du savoir-pouvoir scientifique et industriel n'est selon Lyotard que la manifestation de ce qu'il nomme le Développement (et qui ressemble beaucoup à ce que Heidegger nomme « technique ») : un processus général de lutte contre l'entropie par la différenciation (la spécialisation et la professionnalisation de Max Weber), le réglage toujours plus performant des relations, la médiatisation indéfinie. Soit une dynamique interne de complexification qui, alors même qu'elle confère une valeur absolue et inquestionnable à la performance et au résultat, se passe d'Idée et de justification : par quoi, si les récits de légitimation sont caducs, le Développement, lui, est inhumain. La situation postmoderne semble alors désespérée : la politique « révolutionnaire » est sans emploi, elle conduit toujours à des méprises tragiques ceux qui persistent à s'en réclamer, et le Développement n'a pas d'alternative : le « système » est sans dehors. C'est cette situation qui donne au motif de l'enfance son urgence et sa profondeur. Lyotard semble en effet enclin à substituer à une politique de l'émancipation, dont il a déclaré la péremption, une morale de l'anamnèse. Si l'on ne peut opposer au Développement une politique générale animée par un idéal d'émancipation, la seule possibilité qui reste est la résistance, et la fidélité à ce qui résiste : ne pas oublier la dette envers l'inhumain de l'enfance, l'indétermination native qui reste active dans sa résistance aux déterminations trop empressées de se justifier par leurs « résultats ». Selon Lyotard, il suffirait de ne pas oublier l'enfance pour résister – et peut-être ne pas être injuste. La prescription « sois juste » est portée par la voix ténue, mal assurée, paradoxale, de l'*infantia*. La tâche de l'écriture serait de porter témoignage de cette voix qui précède tout discours articulé.

Quel usage faire de cette détermination quand même très lourde de l'enfance, et de cette injonction quasi prophétique à l'anamnèse (le prophète étant beaucoup moins celui qui annonce l'avenir que celui qui rappelle à la fidélité) ? La force des écrits du « dernier Lyotard » vient, entre autres, de la conjonction de deux attitudes théoriques assez différentes. D'un côté, un sens aigu de la contradiction le conduit à ne pas s'en tenir à une dénonciation unilatérale de la

¹¹ Voir *La condition postmoderne*, Paris, Minuit, 1979, notamment le ch.9, « Les récits de la légitimation du savoir ».



doctrine humaniste de l'éducation : l'enfance est en effet un inhumain, dont nous avons donc à sortir, le rapport de l'humain et de l'inhumain constitue une dialectique, l'anamnèse n'est pas une nostalgie. Mais d'autre part, une radicalisation hyperbolique de la prescription et de la manière d'assumer une position philosophique aboutit à une thématique philosophique radicale et abstraite de l'enfance. Celle-ci devient l'un des noms du souci philosophique le plus intime de Lyotard, et par là elle s'éloigne de la réalité empirique de nos enfants, elle n'est plus un concept permettant de penser le réel de leur détresse et de leur promesse. Je n'ai pas l'intention de célébrer cette hyperbole, encore moins de répéter ou de mimer cette tournure hyperbolique qui, chez Lyotard comme chez Lévinas et Derrida, radicalise le discours philosophique sur la prescription éthique et la justice. Je voudrais plutôt tenter d'en faire usage, donc d'en tirer quelques conséquences propres à inquiéter les dialectiques à l'œuvre dans l'institution des enfants, tout en assumant la nécessité de ces dialectiques. Je me propose d'user de l'hyperbole comme d'un principe d'inquiétude, sans la disjoindre du sens de la contradiction qui prémunit Lyotard contre une trop grande abstraction¹². Je vais donc parcourir rapidement, comme une indication pour un travail à poursuivre, trois dialectiques à l'œuvre dans l'institution des enfants, en usant de l'hyperbole contre la tentation de trop vite écraser les tensions dans une résolution spéculative : dialectiques de l'inarticulé et du sens, de l'enfance et des institutions, de l'affect et du temps humanisé.

Soit la thèse de Lyotard sur l'*infantia*¹³ – l'absence de parole étant avec l'absence de raison et l'absence de norme une des trois déterminations négatives de l'enfance les plus répandues en philosophie : l'*infantia* est, plus que ce qui ne parle pas, « ce qui ne se parle pas » (je souligne). Non pas un âge de la vie, provisoire, donc révolu pour qui se tourne vers lui depuis sa capacité à parler ; mais un inarticulé qui à la fois ne se laisse pas écrire et hante toute parole, toute mise en forme, lesquelles sont donc animées et aussi bien dépitées par un souci informe. Cet informe est ce que l'enfance est devenue au sein de l'adulte, et elle habite la parole sur un mode dialectique. Nous sortons de l'enfance par la parole comme histoire du rapport de l'individu à la langue¹⁴. La sortie de l'enfance est la conquête puis le règne de la parole – règles, prescriptions, normes, savoir – comme institution de l'inarticulé. Mais toute parole, celle du moins qui se désire parlante, est hantée par la poursuite de ce qu'elle a eu comme vocation première, moins d'exprimer que de refouler. L'ange du langage se tient à la porte de l'enfance pour interdire le retour ou les retrouvailles ; mais nous habitons un langage lui-même habité par ce dont il interdit l'accès.

Lyotard radicalise cette dialectique de l'enfance et de la parole dans une injonction paradoxale faite à l'écriture. *L'inhumain* lui confie comme tâche d'abriter l'anamnèse en témoignant de l'inaccordable, du frottement ou du battement entre l'enfance et la culture, entre le fond d'où sourd la parole et les formes où elle se délivre. L'intuition familière aux lettrés que toute écriture authentique est équivoque et interminable, grand écart entre la détermination du bien dire et l'indéterminable du vouloir-dire, prend alors la forme d'une aporie : l'écriture est, doit être, inscription de l'ininscriptible. Hantée, elle est le lieu de ce qui n'a pas de lieu, registre de la part

¹² L'attention au concret et le souci de transmettre généreusement une inquiétude, on les voit à l'œuvre par exemple dans *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1986.

¹³ Voir « *Infans* », *Lectures d'enfance*, Paris, Galilée, 1991, p. 9.

¹⁴ Giorgio Agamben rappelle à la suite de Benveniste que les animaux non humains ont parfois des langues, mais ignorent la différence de la langue et de la parole, donc ne se rapportent pas à leur répertoire de signes sur le mode d'une histoire individuelle. Voir G. Agamben, *Enfance et histoire*, tr. Y. Hersant, Paris, Payot, 1989, pp. 66-68.



négative ou aporétique de toute dialectique¹⁵. Que toute grande écriture soit suggestion, par excès et retrait du dire au vouloir-dire, prend chez Lyotard une dimension bien particulière, qui rejoint l'assignation de l'art moderne à la « catégorie » esthétique du sublime : l'écriture est anamnèse paradoxale de l'enfance pour autant qu'elle co-présente avec ce qu'elle présente l'irréductibilité d'un imprésentable.

Que signifie cette dialectique, sinon que l'humanité se tient entre le désir de parvenir à une expérience parachevée où le *logos* opère la récollection du sens latent dans l'empirie vécue¹⁶, entre ce désir, donc, et le respect de l'inachevable ou inarticulable (respect qui est tout le contraire de l'idolâtrie : se souvenir de l'irreprésentable au sein même de la représentation, c'est aussi refuser de lui donner une forme adorable) ? Et ne serait-ce pas alors la fonction de l'institution (qu'on entende par là aussi bien le processus d'institution des enfants que les dispositifs institutionnels) que de permettre à ceux qu'elle abrite et qui ont besoin d'elle de se tenir dans cet entre-deux, plutôt que dans la nostalgie de l'éden pré-institué ou dans le désir d'un être-institué entièrement satisfait, complet, comblé ? C'est la tâche de l'institution, notamment de l'institution scolaire, que d'ouvrir la possibilité de l'expérience, notamment en en donnant les moyens formels. L'impossibilité de parvenir à l'expérience peut être dite inhumaine, en ce qu'elle livre l'individu à un vécu sans orientation, donc sans élan. Il revient donc à l'institution de tracer ces orientations, avec tout ce que cela implique de méthode et de mise en ordre. Mais cet ordre ne devrait pas trop vite satisfaire le désir d'ordre, peut-être aussi dangereux pour une institution que la résistance à l'ordre. Lyotard suggère que l'enfance reste toujours présente en l'homme, mais sur le mode d'une énigme qui ne parvient pas même à se dire. Une bonne institution procède à la fois du désir de la résoudre, et du refus d'un trop grand empressement à la sceller dans une traduction définitive. On peut ici tenter une comparaison avec une cure analytique, qui n'a pas pour visée de rapporter la vie psychique de l'analysant à un sens définitif (le mot de l'énigme), mais plutôt de modifier le rapport du sujet à sa propre demande, d'y introduire du jeu et de la liberté, sans pour autant annuler le fait qu'il y ait demande. On pourrait donc envisager que toute institution doive avoir le scrupule de chercher les manières d'une fidélité paradoxale à ce qui lui résiste. De ce point de vue, une institution devrait pondérer les règles et les moyens qu'elle inculque et donne, par l'usage d'une certaine ironie à leur égard et par le sens de leur contingence. La conclusion à tirer de la thèse de Lyotard sur l'*infantia* est que l'institution a beaucoup moins besoin d'une fondation métaphysique (ce qui est l'enjeu de la doctrine humaniste) que d'une théorie ironiste, pour reprendre une distinction de Rorty.¹⁷ Il n'y a rien d'impossible à ce que l'objet de la transmission soit accompagné du sens de sa relativité, de son caractère provisoire, partiel, et discutable. L'institution a sans doute besoin d'un minimum de conviction. Mais l'ironie n'est pas absence de conviction ; elle est une autre manière d'assumer et de défendre ses convictions.

Soit maintenant la thèse de Lyotard sur les institutions comme tradition¹⁸. La lecture de H. Arendt qu'il propose constitue à nouveau le rapport à l'enfance comme un rapport dialectique,

¹⁵ Par exemple, entre cent autres : « philosopher, ce n'est rien d'autre qu'écrire, et ce qui est intéressant pour nous dans écrire, ce n'est pas de concilier, mais d'inscrire ce qui ne se laisse pas inscrire », in Francis Guibal et Jacob Rogozinski, *Témoigner du différend, Entretien avec Lyotard*, Paris, Osiris, 1989, p. 119.

¹⁶ La madeleine et la triple révélation du *Temps retrouvé* sont comme un paradigme de ce désir de récollection.

¹⁷ Voir Richard Rorty, *Contingence, ironie et solidarité*, trad. de l'américain par P.-E. Dauzat, Paris, Armand Colin, 1993, Deuxième partie, « Ironisme et théorie ».

¹⁸ Voir « Survivant : Arendt », *Lectures d'enfance*, op.cit., pp. 58-87.



qui cette fois sauve l'anamnèse de la mélancolie¹⁹. La fidélité à l'enfance n'est pas anamnèse d'un âge de la vie, conservation du temps passé dans son dépassement (moment de l'*Erinnerung* dans l'*Aufhebung*, selon le vocabulaire hégélien). En effet, la fidélité-souvenir est une trahison vouée à la mélancolie, car elle ne recueille l'enfance que comme un être-passé, elle met en absence la présence d'alors. Ce mode de la présence est perdu, et avec lui la contingence de ce qui se vivait comme du possible, de l'optionnel, de l'aléatoire ou de l'accidentel, mais qui désormais ne peut plus ne pas avoir été. Cette analyse semble aux antipodes de Proust, chez qui le moment de l'anamnèse a une présence plus forte que le moment vécu, précisément parce qu'il dépouille celui-ci de sa contingence pour l'exhausser à l'« essence ». Lyotard soumet à son lecteur une interprétation et un vécu mélancoliques du souvenir comme impossibilité de faire le deuil de la présence passée²⁰, ou du moins sentiment de la perte irrémédiable qui ronge le souvenir, et risque de contaminer le présent : la mélancolie tend à envahir l'appréhension du présent comme voué à la perte, être pour la mort et déjà saisi par elle – selon le rapport au temps qu'Augustin a légué à la culture occidentale²¹. Renverser la mélancolie, c'est alors soutenir que dans le cours irrémédiable du temps, quelque chose, quand même, a lieu : dans la survie qu'est toute vie saisie par la perspective de la mort, quelque chose cependant survient. La naissance n'est pas pure illusion, et le soutenir est la vraie fidélité à l'enfance. On l'a vu, l'enfance est aussi promesse ; et envers et contre toute détresse, elle se tient dans la fidélité à cette promesse : que la vie n'est pas seulement située dans la perspective de la mort, mais aussi dans l'attente de la naissance. « Ce qui seul compte, l'enfance de la rencontre, l'accueil fait à la merveille qu'il arrive (quelque chose), le respect pour l'événement »²².

Ce qui prépare à la pensée de l'institution, c'est donc à nouveau une conception dialectique de l'enfance. Celle-ci se tient dans le battement entre l'impuissance (faiblesse, douleur, abandon, excès du négatif – l'enfance est toujours trop petite, pas assez grande) et les ressources de l'imaginaire, de la question, de l'obstination, de l'invention et de l'amour. Par ces ressources, elle n'est pas une pure vacance. Mais par son battement, elle affecte d'un coefficient de provisoire toute adéquation, tout accord de soi à soi et au monde. Elle baigne dans la tonalité générale de l'insatisfaction : de l'âme au monde, l'équation n'est pas satisfaite, le résultat n'est pas complet. L'interprétation non mélancolique de l'enfance voit dans sa détresse et dans sa promesse quelque chose comme l'éros platonicien, aspiration de l'âme qui fait sa vie et sa souffrance. La fidélité à l'enfance serait ici, non un mémorial mélancolique, mais le maintien en soi de l'éros. Indéniablement, il faut devenir adulte : sortir de l'impuissance et de sa compensation imaginaire, sortir du règne du principe de plaisir et du fantasme de toute-puissance. L'humain passe par un rééquilibrage de l'excès du négatif (« trop petite ») et du défaut du positif (« pas assez grande ») qui caractérise structurellement l'enfance. Et le principe de plaisir doit s'articuler au principe de réalité, le fantasme de toute-puissance céder la place à quelque forme de souveraineté ou de contrôle sur soi. L'adultat est à l'articulation des Quatrième et Cinquième Parties de l'*Ethique* (« De la servitude humaine » / « De la liberté humaine »). Mais il n'est pas accord parfait,

¹⁹ L'indéniable climat mélancolique de l'œuvre de Lyotard ne devrait pas conduire à négliger ce qui, dans cette œuvre, combat la mélancolie.

²⁰ On perçoit l'influence, même s'il n'est pas cité, du texte fameux de Freud, « Deuil et mélancolie » (*Trauer und Melancholie*), dans la *Métopsychoanalyse*.

²¹ Chez Proust, l'art a une fonction semblable à la méditation de l'éternité chez Augustin : offrir un substitut de l'éternité. Mais pour Augustin, ce substitut n'opère que comme consolation de la négativité fondamentale du temps, alors que Proust confie à l'art l'espérance d'un rapport non mélancolique au temps.

²² *Le postmoderne expliqué aux enfants*, op.cit., p. 151.



complétude, satisfaction. Il est plutôt une autre gestion, non enfantine, de l'écart entre l'aspiration et ce qui se présente à elle. Le vif de l'adultat est de conjointre la positivité du solde de la liberté et de la servitude, et le maintien de l'aspiration, donc de l'insatisfaction. Il y va alors d'un rapport complexe et tendu à l'enfance en soi, où le passage au langage, à la raison, à la *polis*, doit garder fidélité à ce qui n'y trouve pas son compte.

Dans *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Lyotard note que l'arrivée des enfants peut réveiller les parents à leur propre enfance, alors même qu'elle les installe dans la responsabilité des adultes et les déloge de la place de l'enfance. Cette dialectique fait le charme et la difficulté d'être parents. Il se pourrait que l'institution – là encore comme procès éducatif et institution scolaire – soit plus rétive à cette dialectique, car elle tend à repousser l'enfant hors de sa sphère propre (donc, pour l'école, dans la sphère familiale²³, et pour le processus éducatif, dans la sphère du jeu et de l'affect ou de l'affection). Elle y est pourtant prise, en tant qu'il lui revient d'assurer ou de préparer le passage réel de l'enfance à l'adultat. Elle le fait notamment par l'apprentissage de la patience – soit, de la règle comme accord du désir et du temps en quoi Freud voyait le principe fondamental de la civilisation (inhibition et élaboration du désir qui règlent le rapport aux choses et aux autres). Or, non seulement cet accord est fragile, mais il enveloppe toujours son désaccord : c'est toujours un peu s'impatienter que de patienter. Il y a au fond de toute patience une impatience, une souffrance – selon l'équivoque du verbe « souffrir », qui signifie à la fois « supporter » et « ne pas supporter ». L'institution devrait donc – c'est difficile – permettre à l'individu de construire sa propre patience en maintenant un certain droit et une vitalité de l'impatience : la vitalité qu'il y a à éprouver l'urgence de son désir, et son excès par rapport à ce qui nous échoit. Pour le dire autrement, la gageure de l'institution est de se garder à la fois de la mélancolie – rien ne peut arriver, naître, tout est mort ou survivant – et de la satisfaction – l'institution est l'organisation matérielle accomplie de la norme, elle réalise l'idéal, ses membres savent ce qu'est enseigner, civiliser, polir, former des citoyens, etc... Ces deux périls n'ont rien d'imaginaire, ils menacent très activement tout membre de l'institution scolaire, et parfois solidairement. L'institution ne peut s'en prémunir qu'en opposant résolument à la conjonction mortifère de la satisfaction et de la mélancolie, la perspective de l'utopie et de la sagesse. L'utopie, prise en un sens large et non référé au genre littéraire fondé par Thomas More, est l'accord entre le désir de l'individu et les règles de l'institution – par exemple quand l'exigence institutionnelle de travail rencontre un désir de travailler, quand la prescription de lire tel livre s'adresse à un appétit pour les textes (par quoi une école n'est pas un baignon). Une institution ne peut pas être bonne, ou « suffisamment bonne » (Rawls), si elle n'accueille pas cette visée utopique, car alors elle renoncerait à ce que les individus trouvent en elle le lieu d'une satisfaction possible de leur aspiration. L'idée d'utopie fonctionne trop souvent comme un épouvantail, alors qu'elle devrait résonner comme une promesse. Mais cette promesse doit s'accompagner de la sagesse qui consiste à reconnaître les contradictions, et à envisager qu'une certaine extériorité de la règle puisse être positive : il s'agit moins de subsumer entièrement l'enfant sous l'élève, que de rendre chacun un peu capable d'organiser en lui la coexistence des deux, de l'impatience et de la patience. Ce serait là être fidèle aussi bien à la détresse qu'à la promesse de l'enfance, organiser le passage au-delà de l'enfance en maintenant la dette à son égard.

²³ Ici, souvenir personnel d'une institutrice de petite section de maternelle déclarant qu'elle n'avait pas à « gérer les doudous » - ce que j'avais entendu, peut-être à tort, comme : je m'occupe d'élèves, pas d'enfants ; ce qui est enfant dans l'enfant concerne les parents, pas la maîtresse.



Cette conception de l'institution s'accorde, mais seulement dans une certaine mesure, avec le regard tout dialectique que H. Arendt jette sur la tradition. Plus précisément, H. Arendt prescrit assez justement la fonction de la tradition, mais on peut s'interroger sur les moyens qui selon elle sont aptes à assurer cette tâche. Elle rappelle à bon droit que toute éducation doit assumer une dimension de tradition, car c'est sa responsabilité d'accueillir l'enfance dans un monde qui ne soit pas nu ; donc dans un monde construit, et par là hospitalier. La tradition est ce qui donne aux phénomènes l'unité d'un monde où des savoirs, des savoir-faire, un être-ensemble sont assez homogènes et sûrs d'eux-mêmes pour former l'espace et le cadre d'un accueil. C'est pourquoi il est essentiel qu'une institution soit en mesure de se justifier à ses propres yeux, et apparaisse suffisamment bonne à ceux qui la font fonctionner. Une institution qui n'en serait pas capable est en crise : elle ne peut convenablement accueillir, abriter, et transmettre. Cependant, les cultures libérales et pluralistes, donc celles qui se réclament de l'héritage des Lumières, quoi qu'on mette sous cette appellation, ne se vivent pas comme traditionnelles. La mise en cause de la tradition, l'interrogation critique à quoi rien en droit n'échappe, est un de leurs principes premiers. Dans de telles cultures, la dialectique de l'institution est que sa dimension de tradition est requise notamment pour rendre possible le dépassement de la tradition : la naissance, le nouveau, l'initiative. La tradition est un mode de réponse à l'angoisse native qui pourrait bien être la donnée originelle de la condition humaine : angoisse de la mortalité, et du réel nu. Cette angoisse doit être contenue, il lui faut une parade, et la tradition est cette parade. Mais dans une culture libérale et pluraliste, la tradition doit s'organiser dans des institutions qui, en même temps qu'elles abritent l'impuissance de l'enfance et son insatisfaction, relancent cette dernière dans une aspiration nouvelle, par l'insuffisance des réponses des adultes. Lyotard constate avec bonhomie cette insuffisance, car loin d'être un problème, elle est ce qui permet aux enfants, aux « nouveaux », de construire leur propre monde, un monde nouveau. Les adultes ne devraient pas s'inquiéter de la faiblesse de leurs réponses ou de leur incapacité parfois à répondre. Ce qui serait problématique serait plutôt de croire qu'être un éducateur oblige à avoir réponse à tout.

A nouveau, donc, l'éducation trouve sa loi dans un paradoxe, qui oblige à voir dans l'institution non le lieu de l'accord parfait (attitude de la satisfaction, qui par déception engendre la mélancolie, de même que l'idolâtrie de la raison suscite la misologie), mais un processus ou un dispositif traversé par des contradictions et une inquiétude qui font sa vie même. Loin d'être pur arrachement à l'enfance, comblement de la vacance infantile par la positivité de l'être-institué, l'institution doit, en même temps qu'elle structure en effet cette vacance et contient l'angoisse (tâche à quoi elle ne peut se dérober), abriter, et non refouler, le jeu de l'indétermination native, avec sa part d'insatisfaction et d'écart à l'institution. Dire cela, c'est tenter de formuler ce que devrait être l'« esprit » de l'institution des enfants, et le climat dans lequel on y agit ou on y travaille, qu'il s'agisse de la famille ou de l'école. Avoir bien conscience de cet esprit ne définit pas les moyens par quoi l'institution peut vivre positivement, de manière féconde, ses paradoxes constitutifs. Mais cela donne une orientation ferme quant à la recherche de ces moyens, et à leur mise en place. Sur cette question des moyens, on est un peu surpris de voir Lyotard reprendre certains éléments du diagnostic de H. Arendt. Dans « La crise de l'éducation » (article cité) celle-ci, en s'adossant à une thèse amplement développée dans *Condition de l'homme moderne* (*The Human Condition*), affirme que le développement de la sphère sociale caractéristique de la modernité, en mélangeant le public et le privé, a entraîné un contresens (qui est aussi un défi au bon sens) sur l'enfance et ses besoins. Arendt reconnaît qu'en s'intercalant entre le public et le privé, la vie sociale, qu'elle considère généralement comme une forme de socialisation très inférieure à la vie politique des anciens, a pu jouer un rôle émancipateur en donnant accès à la



sphère publique à ceux qui en étaient exclus (travailleurs pauvres, sujets « dépendants » parce que non propriétaires, ou femmes ou domestiques) ; et cela, notamment parce que la sphère publique a été libérée de la valeur d'autorité qui seule donnait titre à y figurer, dans le monde pré-moderne. Mais dans le cas des enfants, ce processus n'aurait pas été émancipateur, mais destructeur : les enfants ont besoin d'un abri sûr où ils peuvent grandir sans être dérangés, ce qui signifie que la famille et l'école doivent constituer des sphères à part, à l'abri de la vie publique, et fonctionnant selon de tout autres principes. Notamment, par sa dimension de tradition, l'éducation repose sur un principe d'autorité et favorise une attitude envers le passé qui ne sont absolument pas valables pour le monde public, et pour le monde des adultes en général. La démocratie, l'esprit de discussion et le droit à l'initiative doivent s'arrêter à la porte des familles et des écoles, qui devraient donc être des sanctuaires pour abriter l'enfance. Arendt semble manifester un certain scepticisme envers les projets de restauration pure et simple de l'éducation à l'ancienne, qui risquent de mettre l'école trop en porte-à-faux vis-à-vis de la culture publique libérale, et donc de réalimenter des crises au sein de l'institution scolaire. Mais à partir du moment où elle soutient une sanctuarisation de l'école et de la famille, on ne voit pas très bien ce qu'elle propose d'autre que cette restauration: rétablissement de l'autorité, exclusion du jeu hors des salles de classe au profit du « travail sérieux » (confirmation, ici, que cette opposition est un dogme de la doctrine humaniste de l'éducation), accent mis sur les matières au programme et non sur les activités extra-scolaires, compétence des professeurs sur leur discipline.²⁴

Liotard semble penser que le « Développement », la modernité sous son visage actuel, empêche la tradition de jouer son rôle, en pervertissant les finalités des deux grandes institutions vouées à l'enfance : l'école et la famille. En gros, l'enfance y serait soumise à une injonction perpétuelle de résultats, de performance, et de développement personnel. La norme implicite des deux institutions est de conjuguer l'excellence scolaire et l'épanouissement de soi bien visible, qui permet aux parents de dormir tranquilles. L'enfance n'est pas à l'abri, elle est au contraire entièrement ployée à la loi du « Développement ». A première vue, il y a du vrai dans ce diagnostic : en France, tout ce qui tourne autour de l'école et de la réussite scolaire semble surinvesti (surtout chez les intellectuels et les membres de l'élite économique, politique et administrative), avec pour conséquence que les enfants paraissent avoir perdu leur droit si précieux à l'insouciance. Dès l'école primaire, la moindre interrogation de mathématique semble envelopper tout l'avenir scolaire d'un enfant, et est considérée du point de vue de sa possibilité d'entrer dans les écoles les plus prestigieuses quand il aura une vingtaine d'années. Cela semble un peu lourd à porter. De même, dans la famille, la norme du bon parent inclut l'obligation de favoriser le développement personnel de l'enfant en le faisant participer à toutes sortes d'activités sportives et culturelles, comme s'il fallait sans cesse solliciter son dynamisme. Le parent suffisamment bon calme son angoisse en prenant très au sérieux ses fonctions de Gentil Organisateur et de *Tour Operator*. Donc, ce que dit Lyotard trouve une certaine résonance dans le sentiment qu'on peut se faire de l'état d'esprit général, un état d'esprit assez éloigné de ce qui a été défendu plus haut comme devant être l'esprit de l'institution. Mais tout cela reste très intuitif, et demanderait à être élaboré théoriquement et surtout instruit empiriquement. Ce qui est douteux en revanche, c'est que l'école et la famille « à l'ancienne » jouaient leur rôle d'abri de l'enfance, de parade à l'angoisse qui respecte en même temps l'indétermination enfantine, aussi bien que Lyotard, à la suite d'Arendt, et un peu rapidement, paraît l'affirmer. En ce qui concerne

²⁴ Voir « La crise de l'éducation », *La Crise de la culture (Between Past and Future)*, op. cit., p. 237. On perçoit une certaine ironie dans la présentation de ce programme par Arendt, mais il est difficile de la comprendre.



l'institution scolaire, elle ne peut être cet abri, qui contient l'angoisse sans l'écraser sous des réponses et des procédures précipitées, qu'à la condition de faire droit à ce qui dans toute pensée reste l'otage de l'*infantia*. Mais cela passe-t-il nécessairement par la fréquentation des grandes œuvres (grands textes, grand art) – en ce qu'elles témoignent d'une dette envers l'enfance ? Ici, les thèses philosophiques d'Arendt et Lyotard viennent s'inscrire dans un débat idéologique contemporain, où « les grands textes » sont sans cesse invoqués comme une panacée pour toutes les crises qui agitent l'institution scolaire. Tout cela est bien rapide, et mérite d'être interrogé. La thèse de Lyotard sur la valeur des grandes œuvres que le « Développement » éliminerait de l'école pour cause de non rentabilité se heurte quand même au fait que les partisans du retour des grands textes sont plutôt les représentants du capitalisme et du conservatisme, alors que ceux qui interrogent leur valeur pédagogique sont plutôt des adversaires du « Développement » et de son impératif de rentabilité. Indépendamment de cette circonstance quand même troublante, la manière dont Lyotard défend la présence des grandes œuvres à l'école, qui à première vue n'est pas celle de Finkielkraut ou de Kambouchner²⁵ (mais est-ce vraiment si différent ?) repose sur deux présupposés discutables. Le premier est que le rappel de la dette envers l'enfance dépend, non d'une attitude de l'esprit, mais d'une objectivité constituée et reçue – en l'occurrence celle des grandes œuvres de la tradition. Le second est que la valeur questionnante de ces grandes œuvres – bien réelle, et qui tient en effet à leur poursuite de ce qui ne se laisse pas écrire ou mettre en forme – est un soutien nécessaire, requis, de la résistance et de la justice. Ce qui est complètement oublié ici, ce sont tous les autres rôles que l'école traditionnelle pouvait leur faire jouer : monuments d'autorité, éléments d'un capital culturel, etc... Je ne crois pas que dans l'école à l'ancienne, l'usage des grands textes ressemblât à ce qui se passe dans une école juive où, en effet, les textes sont étudiés avant tout comme support et foyer d'interrogations. En appeler aux grands textes en faisant le silence sur la fonction de discrimination qu'on peut leur faire jouer dans le cadre de la fonction sociale de l'école, qui actuellement en France n'est certainement pas de produire un éthos démocratique et égalitaire, voilà qui paraît un peu rapide. Même chose pour le présupposé implicite que la culture des lettrés est une condition nécessaire de la « résistance ».

De plus, puisqu'il est question avec Arendt de tradition et de regard tourné vers le passé, il faut noter que précisément, cette tradition n'a pas toujours, n'a même jamais en fait, accordé aux grandes œuvres du passé la valeur pédagogique que leur reconnaissent aujourd'hui ceux qui parlent au nom de la tradition. Par exemple, la première des *Règles pour la direction de l'esprit* de Descartes est que « les études doivent avoir pour but de donner à l'esprit une direction qui lui permette de porter des jugements solides et vrais sur tout ce qui se présente à lui ». Descartes expose et justifie une prescription sur le but des études. Celui-ci ne se formule pas exactement en termes de savoir et de contenu : la formation de l'esprit est assez nettement disjointe de l'information. Sens et valeur ne sont pas logés dans des objets de savoir, mais dans l'esprit, qui est donc la véritable fin des études, fin que l'école tend à oublier : avec ses « difficultés d'école » (fin de la Règle I) et sa valorisation de ce qui paraît très difficile voire insaisissable à l'intellect (Règle IX, §3), l'école ne prépare à rien d'autre qu'à l'école. Son idéal n'est pas l'esprit bon, mais le bon élève. Elle oublie que la puissance du jugement est plus importante que l'information sur des objets – même si on ne peut les séparer, l'opposition du juger et du connaître n'étant rien d'autre qu'une absurdité idéologique au cœur des conceptions françaises officielles en matière d'enseignement de la philosophie. La définition de la finalité des études a donc un caractère

²⁵ Voir Denis Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.



polémique : elle s'accompagne de la critique d'un regard dispersé, séduit (l'admiration est une passion positive, la première des passions, la condition de tout investissement passionnel, mais c'est aussi une passion infantile qui doit céder la place au savoir dont elle alimente le désir), et en fin de compte leurré sur le monde de l'école, ses territoires et ses objets. Descartes rappelle que le savoir n'est pas une objectivité donnée dans des « grands textes », séduisants, intimidants, surplombant et dispersant le regard trop fasciné par « les Géants de l'École » (Guez de Balzac, lettre à Descartes, 30 mars 1628²⁶). Le problème de la dispersion, donc de l'esprit à la fois désorienté et soumis, peut trouver dans les grandes œuvres son origine plus que son remède. Autre exemple : l'allégorie de la caverne, au début du L. VII de la *République*, a pour objet explicite l'éducation. Dans le *logos* qui commente l'allégorie, Platon fait émerger une de ses significations essentielles, qui éclaire l'affirmation bien connue de Socrate quand il dénie enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit. C'est qu'enseigner, d'après l'allégorie, ne consiste pas à substituer un plein à un vide, ce que seul un maître pourrait faire (la polymathie sophistique est visée). Eduquer n'est pas transmettre des contenus, mais opérer, forcer une conversion de l'âme qui la maintienne dans un rapport aux questions de la vérité et de la justice ; contraindre l'âme à regarder ce qui fait question, lui donner cette force, susciter l'éros. Très certainement, la fréquentation et la méditation des grandes œuvres peut être une voie de cette conversion et de cet entretien de l'éros, mais il est non moins certain que chez Platon, ils ne passent pas par là, et que les « grands textes » de la culture grecque font plutôt l'objet d'une méfiance.

La dialectique de l'enfance et de l'institution pourrait nous conduire, plutôt qu'à prôner la restauration de la fréquentation humaniste des chefs-d'œuvre du passé – qui n'a évidemment pas à être exclue –, à jeter un regard critique sur l'idéal d'appropriation de la loi et des œuvres qui couronne la doctrine humaniste de l'éducation et alimente la justification des institutions et la satisfaction de ceux qui les défendent. L'idéal d'appropriation, qui enveloppe une adhésion et une identification de l'individu aux institutions, aux normes morales et aux formes culturelles qui encadrent son genre de vie, résume la conception humaniste de l'accomplissement de l'humain dans l'être institué, mais au prix d'un refoulement inhumain de l'enfance. La question est donc : comment l'institution peut-elle délivrer de l'inhumain de l'enfance (sauvagerie et impuissance) tout en restant fidèle à cette part d'inaccordable qui hante tout sujet, toute parole parlante, toute communauté instituée ? Chercher dans cette direction requiert une critique préalable de l'idéal d'appropriation, très souvent inquestionné. Tenir compte de la dialectique de l'enfance et de l'institution conduit à se détacher de cet idéal, et à penser le rapport à l'institution sur le mode d'un certain jeu, à égale distance du rejet et de l'identification sans reste. Rejeter l'institution (posture de fou, ou d'idiot, si l'on y songe), c'est refuser l'émancipation dont elle est porteuse. Mais si l'institution est libératrice, ce n'est pas seulement parce qu'elle substitue (difficilement) l'autonomie du sujet moral et connaissant à l'hétéronomie sauvage et angoissée de l'enfance. C'est aussi parce qu'elle éloigne de soi, qu'elle permet une désadhérence à soi, entendu comme intériorité repliée sur elle-même qui refuse de se compromettre dans le monde, *i.e.* de se reconnaître dans les formes du monde. D'un autre côté, cette reconnaissance ne peut être sans quelque jeu, quelque écart. Sortir de l'intériorité jalouse ne signifie pas s'identifier totalement au monde, à ses règles et à ses usages. L'idéal d'une adhésion totale à l'institution, ou d'une parfaite intériorisation des institutions, est absurde et violent. C'est peut-être cette violence que Rousseau perçoit, quand dans l'*Emile* il voit une contradiction (encore une !) entre l'éducation de l'homme et l'éducation du citoyen, la formation d'un individu qui le fortifie contre les menaces

²⁶ Voir *Œuvres de Descartes*, édition Adam-Tannery, T. I, p. 571.



d'aliénation enveloppées dans la vie sociale, et l'obligation de le préparer à cette même vie sociale. Du fait des contradictions qui la traversent, et qui traversent aussi l'individu qu'elle institue, l'institution n'a pas pour mission de réaliser un sujet entièrement conforme à ses prescriptions. Elle a plutôt pour fonction de permettre au sujet de se reconnaître comme sujet clivé, toujours pris dans les formes communes et toujours à quelque distance d'elles, fidèle aux institutions qu'il estime suffisamment bonnes mais ironique envers leur prétention hégélienne à l'universalité, soucieux de la règle mais attentif à ce qui y résiste ou en dénonce la violence. La règle n'émancipe que si elle reste dans une certaine extériorité. D'ailleurs, si elle était entièrement intériorisée, elle serait inutile. L'usage politique des règles n'est ni de s'en défier par principe, ni de trop y adhérer. La règle institutionnelle n'est ni totalement extérieure – elle n'est pas une pure contrainte – ni totalement intérieure – elle n'est pas une loi morale. On peut trouver des exemples d'un tel rapport aux institutions dans la fidélité libre de Montaigne aux « lois de son pays », et le souci longuement argumenté par Rawls dans la *Théorie de la justice* de notre fidélité aux institutions raisonnablement justes. Ce souci est très différent de l'idéal prôné par la doctrine humaniste de l'éducation, et de son avatar politique républicain, le discours d'exhortation à la citoyenneté. Ce discours invite l'individu à se rendre présent (et utile) à la communauté sur le mode d'une citoyenneté exerçant sa vigilance et son action dans toutes les sphères de l'expérience, en même temps qu'il fait du citoyen le centre, la cible ou le destinataire d'un grand nombre d'institutions, notamment dans le champ de l'éducation et de la culture. Il s'agit là d'un discours de responsabilité, qui convoque et oblige. Mais il est très problématique, parce qu'il substitue à la fidélité démocratique l'alliance du légalisme et du moralisme : le légalisme de ceux qui s'identifient à ce point aux institutions qu'ils passent leur temps à les défendre en bloc contre leurs adversaires supposés ; le moralisme d'un discours qui, sur un mode culpabilisant, charge l'individu de la responsabilité de tous les problèmes et de toutes les crises du monde, en oubliant que la responsabilité démocratique suppose toujours une médiation institutionnelle. Dans un texte sur la vertu du citoyen, Hubert Vincent oppose à l'« éducation du citoyen » l'idée d'une « éducation politique » comme éducation à la politique²⁷. Une telle éducation politique devrait transmettre avant tout : la raison de la convention ; le sens de la contrainte et de l'extériorité enveloppées dans toute institution ; l'amour des lois comme bienveillance à l'égard des institutions suffisamment justes. Il me semble qu'une telle proposition correspond assez bien à ce que devrait être un rapport dialectique aux institutions – rapport qui ne devrait jamais trop oublier une inquiétude à l'égard de l'institution des enfants.

Soit, pour terminer, la thèse de Lyotard sur l'affect et le refoulé originaire. L'enfance, l'*infantia*, est un autre nom de l'affect pur que Freud oppose au « représentant par représentation » (ou « représentant-représentation » dans le vocabulaire de Laplanche et Pontalis) ; soit, de nouveau, l'angoisse, ou la Chose de Lacan.²⁸ A suivre cette piste, on aboutit à une radicalisation du motif de l'enfance et de son mode de présence dans l'adulte. Le spectre de l'enfance ne serait pas même une présence spectrale (comme le spectre de Banquo) ou une hantise indéterminée, mais quelque chose qui est là sans être représenté, ni représentable ; qui est là, mais pas même comme blanc ou absence. D'où la référence, pour penser cette présence imprésentable, à l'hypothèse freudienne d'un inconscient sans formations représentatives : affect inconscient, refoulé originaire qui ne se révélera à la conscience que dans l'après-coup de l'angoisse ou de la phobie.

²⁷ « De la vertu du citoyen », *Le nom, le travail, le citoyen et sa vertu, Lieux et usages du monde, I*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 147-200.

²⁸ Voir *Lectures d'enfance*, « Voix : Freud », op.cit., pp. 129-153.



C'est ce second coup qui apprend à la conscience qu'il y a dans l'appareil psychique quelque chose que l'affect d'angoisse représente, mais qui n'a jamais été présenté, et qui ne peut donc être reconnu. La prescription de fidélité à l'enfance prend alors le sens paradoxal, impossible, de la visée d'un oublié qui, parce qu'il est antécédent à toute symbolisation, précède toute mémoire et tout oubli : « un oublié, qui ne résulte pas de l'oubli d'une réalité, rien n'ayant jamais été mémorisé ». ²⁹ Lyotard relie ce motif de l'oubli à la tâche éthique de ne pas oublier la loi, la dette, mais on voit assez mal comment cet oublié d'avant l'oubli ou cette chose imprésentable se rapportent à la loi juive et à l'enfance dont parlent H. Arendt et l'avant-propos à *L'inhumain*. La dérive des noms (enfance, *infantia*, angoisse, refoulé originaire) entraîne l'enfance dans la ténuité impalpable d'une hantise sans spectre ni figure, ce qui revient à dire que l'adultat ne peut plus être pensé comme relation à l'enfance. Celle-ci a perdu la consistance requise pour être le terme d'une telle relation. L'enfance réelle semble s'effacer derrière une hantise interne et mélancolique (voix sans parole, affect sans représentation). Peut-on, de cette hantise et de cette fidélité impossible, tirer du pédagogique, du relationnel, de l'institutionnel ? Comment pourrait-il y avoir du sublime dans l'institution ?

On entend bien qu'en radicalisant le thème de l'oubli, Lyotard empêche toute confusion de son souci de fidélité à l'enfance avec la rhétorique du « devoir de mémoire », qui accaparerait l'enfance dans la construction d'un mémorial identitaire. Le « devoir de mémoire » a pour déesse tutélaire Mnémosyne, qui est la mère des muses, soit des fables et contes de fée consolateurs et identitaires. Le mémorial n'est pas fidélité, mais refoulement, organisation de l'oubli, défense. Il dispose l'enfance dans la perspective de son résultat : l'identité d'un soi, d'un sujet – alors que l'enfance est le hors-sujet, car il n'y a pas de sujet de l'oublié originaire. On peut se demander cependant si le mémorial n'est pas inévitable, pour autant qu'il permet de lier l'affect dans le temps. A partir de l'effet d'après-coup, où surviennent à la conscience des affects d'angoisse ou de phobie, le rapport de l'affect originaire inconscient (sorte d'oxymore) à l'affect conscient peut être embrigadé dans une temporalité diégétique, une diachronie ordonnée. Cette mise en narration mémorielle n'est-elle pas nécessaire pour que l'esprit parvienne à conquérir la terre un peu ferme d'un temps humanisé (temps du souvenir, du projet, de l'action, de la narration et de la démonstration) sur la mer de l'a-temporalité inhumaine de l'inconscient ? L'humanisation du temps par quoi l'on sort (jamais définitivement) de l'impatience de l'enfance essaie de procéder à l'*Aufhebung* d'un état originaire d'impréparation de l'âme, d'incapacité à représenter un « quelque chose » qui l'excède. Le ton pascalien avec lequel Lyotard évoque l'enfance ³⁰ justifie au fond cette tentative d'*Aufhebung* (institution, mise en récit) de l'enfance, qui vise à résorber ce qui pourtant la suscite sur le mode de l'angoisse. Penser l'enfance comme la Chose a-symbolique invite et même oblige à un travail de symbolisation.

Reste que si l'idéal de l'institution est d'atteindre une symbolisation cohérente, complète et décidable, qui permette l'assignation univoque de tout référent par des propositions bien douées de sens et des normes épurées de contradiction, alors cet idéal, qui se tient à l'opposé de la recherche en cours dans l'écriture, revient simplement à évacuer l'angoisse en évitant la question de la réalité, la réalité comme question jamais entièrement décidable. On n'aurait plus affaire alors à une symbolisation qui inscrive l'angoisse dans l'ordre symbolique – par exemple comme dialogue inquiet de l'esprit avec lui-même - ; mais à une « médication » qui répond à la menace de l'angoisse par les réassurances les plus grossières et les plus dangereuses. Une telle

²⁹ J.-F. L., *Heidegger et « les juifs »*, Paris, Galilée, 1988, pp.16-17.

³⁰ « L'infirmité constitutive de l'âme, son enfance ou sa misère », *Heidegger et « les juifs »*, op.cit. p. 38.



médication, bien loin de poser l'adultat comme un rapport dialectique à l'enfance, revient à maintenir l'adulte dans un état d'enfance comme minorité. Elle ne fait pas accéder l'angoisse à la symbolisation, elle n'ouvre pas l'adultat comme possibilité d'un rapport non dénudé et non délié à l'angoisse ; tout au contraire elle entretient une angoisse nue, qui ne peut supporter que son désir de sens ne reçoive immédiatement une réponse comblante et calmante. La peur et la haine de l'enfance, donc sa censure, alimentent la régression, au lieu de rendre possible la fidélité. Et on trouvera au moins plausible le lien que fait Lyotard, dans son texte sur Arendt, entre la régression et le totalitarisme comme fantasme de médication totale, résorption de la déliaison et de l'angoisse dans l'Un-Tout.

On dira donc qu'il revient à l'institution des enfants de lier l'affect, et de lui ouvrir l'accès au discours, sans oublier d'être par lui inquiétée. Contre la doctrine humaniste de l'éducation, Lyotard invite à penser que la fidélité à l'enfance engage aussi une fidélité aux institutions, mais une fidélité ironique. Il suggère que la détresse de l'enfance se dépasse, non dans l'idéal humaniste d'appropriation, même si celui-ci est infiniment supérieur à la régression totalitaire, mais dans la gestion dialectique des clivages qui divisent tout sujet, et qu'ouvrir une telle possibilité est la plus haute tâche des institutions. La vocation du discours est de tout dire ; mais sa motivation la plus fidèle est d'être hanté par l'indicible. La vocation de la forme est de tout informer ; mais elle trouve son socle à pointer et laisser pressentir ce qui ne se laisse pas mettre en forme. La vocation de l'institution est de tout instituer ; mais elle gage son humanité sur l'accueil qu'elle réserve à ce qui lui résiste.