

NOS ENFANTS FANTS

sous la direction de **Michel Wieviorka**

Les entretiens d'Auxerre

Extrait de la publication

Éditions
SCIENCES
HUMAINES

NOS ENFANTS

En application de la loi du 11 mars 1957,
il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement,
par photocopie ou tout autre moyen,
le présent ouvrage sans autorisation de
l'éditeur ou du Centre français du droit de copie.

© **Sciences Humaines Éditions, 2008**
38, rue Rantheaume
BP 256, 89004 - Auxerre Cedex
Tel. : 03 86 72 07 00/Fax : 03 86 52 53 26
ISBN = 9782361061500

NOS ENFANTS

Sous la direction de
MICHEL WIEVIORKA

LES ENTRETIENS D'AUXERRE



Les Entretiens d'Auxerre

Chaque année, les Entretiens d'Auxerre rassemblent autour d'un thème important des personnalités compétentes, françaises ou étrangères, et tous ceux qui désirent participer à un débat de qualité, accessible et ouvert. Les entretiens se veulent résolument pluridisciplinaires et mobilisent l'histoire, la philosophie, l'économie, la sociologie, et, plus largement, les sciences humaines, sans exclure les sciences exactes et la littérature.

La définition du contenu des Entretiens est confiée à un comité scientifique présidé par Michel Wieviorka. Leur mise en oeuvre est assurée par le Cercle Condorcet d'Auxerre et la Ligue de l'enseignement de l'Yonne.

Thèmes déjà traités :

- *L'Avenir de l'islam en France (2002)*
- *L'Empire américain (2003)*
- *La Laïcité (2004)*
- *Disposer de la vie, disposer de la mort (2005)*
- *Douce France ? (2006)*
- *Nos Enfants (2007)*

Introduction

MICHEL WIEVIORKA

L'enfant est désormais reconnu, dans notre culture, non plus comme une valeur pour la seule collectivité, comme au XIX^e siècle, lorsqu'il pouvait être tenu pour un futur soldat, un futur citoyen ou un futur ouvrier, non pas seulement comme une valeur – voire un investissement – pour ses parents, l'assurance de perpétuer une lignée, un nom ou tout simplement l'histoire d'une famille ou d'un couple, la possibilité d'un revenu (au travail, ou du fait de la redistribution sociale), mais comme une valeur en soi. L'enfant est désiré, aimé, protégé pour lui-même. On peut ici distinguer ce qui valorise l'enfant en dehors de tout autre point de vue, et ce qui le valorise en termes d'intersubjectivité, de relations entre l'enfant et les autres membres de la famille – ce qui vaut y compris pour le bébé, devenu à bien des égards déjà une personne, avec qui la mère, et même le père, entretient en communication, à qui il s'agit d'épargner les douleurs, à commencer par celle de la naissance traumatique.

La valorisation de l'enfant pour lui-même implique de lui reconnaître une certaine autonomie, ce qui ne veut pas dire se comporter pour les parents de manière irresponsable. Elle implique d'admettre que « nos » enfants ne sont pas que « nos » enfants, qu'il faut se préparer à leur procurer la capacité de voler de leurs propres ailes. Elle oblige aussi à ne pas tout attendre de la famille, à avoir un regard politique sur l'enfance, qu'il s'agisse des enfants privés de

toute chance d'autonomie, victimes de maltraitance, privés aussi d'inscription dans une histoire, interdits éventuellement d'enfance pour être plongés dans les pires violences, comme c'est le cas dans de nombreux pays du monde avec les enfants-soldats. Nous ne pouvons aimer « nos » enfants, préparer leur autonomie, les doter d'une histoire, si nous sommes indifférents aux drames, aux souffrances, aux privations et aux difficultés des autres enfants, en France comme ailleurs dans le monde.

L'enfant, une construction historique et sociale

Dans son livre pionnier, *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime* (Plon, 1960) l'historien Philippe Ariès montre qu'au Moyen Âge, le sentiment de l'enfance n'existe pas. Pour cette époque historique, il n'y a pas, selon lui, de particularité enfantine, l'enfant ne se distingue pas de l'adulte, Tout au plus est-il une « petite chose drôle », un « petit animal ». L'enfant franchit la période de la mortalité infantile, alors massive, et entre pleinement dans l'univers des adultes. C'est au XVII^e siècle, selon Ariès, que s'ébauche le sentiment de l'enfance, qui se renforcera à partir de la fin du XVIII^e siècle avec l'éducation par la scolarisation, le contrôle des naissances et la baisse de la fécondité. Les mentalités se transforment, et avec elles, on peut considérer que l'enfance apparaît comme telle. On passe à une représentation spécifique de l'enfance, à son « invention ».

Plusieurs historiens ont fortement critiqué Ariès, et même affirmé le contraire : le Moyen Âge aurait accordé une réelle importance à l'enfant, comme l'explique Danièle Alexandre-Bidon dans le présent ouvrage. L'essentiel est pour nous l'inspiration générale d'Ariès, l'idée qui veut que, selon le temps et les sociétés, notre rapport à l'enfance varie, que l'enfant est une construction historique et sociale.

Jean-Jacques Rousseau, dans la préface de *L'Émile*, conseille aux pédagogues de « bien étudier vos élèves car, très assurément, vous ne les connaissez point ». Il a d'ailleurs ce mot, puissant : « le petit d'homme n'est pas simplement un petit homme », et on peut lire

son propos comme singulièrement avancé, suggérant que l'enfant n'est pas tant, ou pas « simplement » un adulte en devenir qu'un sujet, un acteur, doté de caractéristiques propres.

Ce qui a dominé l'appréhension de l'enfance dans les sciences humaines et sociales naissantes, et qui y demeure encore très présent, est une perspective qui s'intéresse, précisément, au « petit homme » et à sa capacité à devenir un adulte. Le développement de l'enfant est au cœur des préoccupations, notamment, de la psychologie et de la sociologie. Le projet qui a animé bien des recherches est de comprendre comment l'enfant peut être socialisé, pour exister comme individu adulte capable de mener son existence. Jusqu'à Jean Piaget, haute figure de la psychologie de l'enfant, le point de vue principal est évolutionniste : l'enfant suit un processus qui, s'il se passe normalement, le fait passer d'un stade d'immatunité, de personnalité incomplète, à celui de l'adulte mûr et responsable. D'où d'innombrables études qui reposent sur l'idée d'une succession de stades, sur l'idée que les capacités intellectuelles des enfants varient avec l'âge.

Pour Piaget, par exemple, l'intelligence progresse par bonds ou par étapes, elle est de plus en plus abstraite et pas seulement, comme au début de l'enfance, pratique, sensori-motrice ; l'évolution est pour lui synonyme de progrès : l'enfant commence avec l'égoïsme, la subjectivité, le raisonnement concret, du conformisme, et aboutit au jugement socialisé, à l'abstraction, à l'objectivité, à l'autonomie.

Nouvelles perspectives : l'enfant entre individu et société

De plus en plus, la psychologie s'intéresse autrement à l'intelligence de l'enfant et met en cause plus ou moins fortement les modèles évolutionnistes. Les uns montrent, de façon expérimentale, que l'intelligence de l'enfant n'est pas unidimensionnelle et qu'elle passe par des formes multiples relativement autonomes. D'autres font apparaître les différentes voies que peut emprunter la créativité de l'enfant. D'autres encore, sans rompre avec les modèles évolu-

tionnistes, indiquent que la capacité de l'enfant à comprendre les intentions d'autrui apparaît bien plus tôt que ce qu'on pensait. Il n'y a pas, et c'est là l'essentiel, un schéma unique de développement, mais une infinité de possibilités.

Les changements en sociologie vont dans le même sens. Pendant longtemps, la catégorie-reine pour penser l'évolution de l'enfant était la notion de socialisation. La perspective était alors dominée, surtout en France, par le point de vue de la société, de la totalité, même si elle n'était pas indifférente à l'idée d'envisager l'enfant comme individu à construire. De ce point de vue, la socialisation est l'adaptation de l'enfant à la société et à la culture ; elle est d'abord, disaient les sociologues fonctionnalistes ou durkheimiens, « primaire » (en famille et à l'école), puis « secondaire » (au travail, dans la vie publique) ; elle met l'enfant aux normes, le prépare à ses futurs rôles sociaux. La notion d'*habitus* n'est qu'une modalité radicale de cette idée qui consiste à rendre compte des conduites et des dispositions des individus à partir des caractéristiques de leur groupe social, lequel les détermine.

La place de l'enfant dans la société a considérablement évolué. Il y existe. À l'école, l'élève a son mot à dire, au point que certains spécialistes, comme Philippe Meirieu, demandent qu'on le mette au cœur même du système éducatif. On voit l'enfant à la télévision, et celle-ci promeut des programmes qui lui sont destinés de façon spécifique. On a même pu dire de la télévision, qui tient si largement compte des enfants, qu'elle passerait sous leur influence et en deviendrait pour les adultes un facteur de « consommation régressive ».

Il est vrai que l'enfant est un consommateur particulièrement influent, et pas seulement parce qu'il dispose d'argent de poche. Il se passionne souvent pour certaines marques ; il est une cible privilégiée de la publicité. Il constitue donc un acteur économique, mais aussi culturel global ; il est au cœur de la société, et pas seulement enfermé dans son monde à lui. Il influe sur les décisions économiques de toute la famille, qu'il s'agisse, notamment dans des milieux aisés, de se loger, d'acquérir une automobile, d'organiser des vacances, de faire des choix alimentaires. L'économie marchande

d'aujourd'hui est profondément marquée par les demandes des enfants et leur capacité à peser sur des choix familiaux.

Mais l'enfant n'est pas seulement un individu, à la limite l'« enfant-roi » que décrivent certaines thèses. C'est aussi un sujet, qui réfléchit – les travaux de psychologie expérimentale ou cognitive montrent qu'il est capable de mettre en œuvre des compétences de manière extrêmement précoce. Il participe à des discussions qui le concernent : on le consulte, en matière de justice par exemple, puisqu'il peut être entendu à sa demande pour toute affaire où il est impliqué. On comprend bien, dès lors, que dans les sciences sociales en général, et en sociologie de l'enfance en particulier, il s'est opéré récemment un renversement au profit d'approches centrées non plus sur la société et la socialisation, mais sur l'enfant-sujet.

Dans cette autre perspective, l'enfance est une construction sociale, et les enfants sont des acteurs à part entière de leur existence. Ils ont leurs rapports sociaux, leur univers propre, leur capacité, aussi, à participer à des mondes plus larges, avec les adultes et, notamment, la famille. Ils ont leur personnalité et n'ont rien d'incomplet. Désormais, il n'est plus possible d'opposer les adultes, comme êtres humains achevés, et les enfants comme êtres humains en devenir. C'est pourquoi il convient d'en finir avec les versions les plus radicales de la notion de socialisation, avec l'idée qu'aussi longtemps qu'il n'est pas socialisé l'enfant est un humain inachevé. Tout indique au contraire qu'il a ses valeurs, son univers, sa culture, sa capacité de comprendre et de dire. De ce point de vue, de plus en plus répandu, les enfants sont capables de forger leur propre culture, et pas seulement celle des gangs et de la délinquance. Ils ont leurs codes, leurs mots, leur langage même. Tout ceci variant selon les milieux sociaux, notamment, et pas nécessairement selon les lignes de clivage classique.

Regards contemporains sur l'enfance

L'existence de deux types principaux de perspectives, les uns centrés sur le développement ou la socialisation de l'enfant, les autres le concevant davantage comme sujet ou acteur, présente d'immenses implications. Les plus évidentes tiennent au regard qui est porté sur l'enfant.

Plus celui-ci est envisagé du point de vue de la société, de la totalité à laquelle il doit s'intégrer, en se développant, en se socialisant, et plus il est susceptible d'apparaître comme un problème, voire un danger. Car, dans cette perspective, le développement mal conduit, la socialisation imparfaite sont un risque majeur pour la société, dans son ensemble, et menacent de perturber l'ordre social, de créer des troubles, de mettre en cause l'unité ou l'homogénéité du corps social. L'enfant peut être alors considéré comme inadapté, vagabond, marginal. Il incarne les pires désordres – la Révolution, comme Gavroche – il est ce qui échappe à la tradition, aux valeurs. Et s'il est, de surcroît, « issu de l'immigration », comme dit une formule plutôt malheureuse, alors, il pourra être soupçonné de refuser de jouer le jeu de la socialisation, qu'on appellera alors l'intégration. La perspective globale, « holiste », n'est pas entièrement réductible à de telles implications, car elle consiste aussi à attendre de la socialisation, ou du développement, qu'ils fabriquent des individus capables de réflexion, d'autonomie, de prise de responsabilité, d'esprit critique. Mais elle débouche vite sur les dangers qui viennent d'être signalés. Et si elle met en avant les risques que court la société, elle souligne aussi ceux qui menacent l'enfant qui ne peut suivre les stades normaux du développement ou se socialiser convenablement : l'enfant est alors lui aussi en danger, tant il serait dans l'hétéronomie, dans l'incapacité de donner un sens à ses conduites, irresponsable. Ou bien encore victime, soumis à maltraitance. Punir, éduquer, rééduquer, soigner, protéger... : c'est à la fois la société et l'enfant qui appellent traitement et protection.

Quand, au contraire, le point de vue de l'enfant comme « sujet » est valorisé, la question n'est plus tant celle de le protéger, et avec lui la société, mais bien davantage celle de créer les conditions les plus favorables possibles à sa construction comme sujet, être capable de penser le monde où il vit, créateur, et aussi acteur responsable. Si une telle démarche n'est pas nécessairement entièrement opposée à la précédente, elle en est pourtant d'inspiration différente. Elle n'attend pas de l'enfant qu'il apprenne à se conformer à des valeurs, des normes et des rôles, mais qu'il soit capable de faire ses propres choix, d'agir, y compris, précisément, en résistant éventuellement aux valeurs, aux normes ou aux rôles qui lui sont imposés.

L'enfant et les institutions

Ainsi, pour aborder l'enfant, nous sommes écartelés entre deux logiques principales. L'une, classique, s'intéresse à la société, à son fonctionnement, à sa capacité d'intégration et donc de socialisation. Elle part du social comme totalité pour, en quelque sorte, aller vers l'enfant. L'autre, plus neuve, ou renouvelée, s'intéresse au sujet singulier, à la personne, à ses valeurs, ses attentes, ses droits, ses aspirations, ses calculs, ses intérêts ; elle se demande si l'enfant peut se construire, et à quelles conditions. Elle part de lui.

Cette tension se retrouve si nous voulons réfléchir aux institutions directement concernées par les enfants.

Les deux premières institutions à envisager sont celles qui sont supposées assurer, pour reprendre les catégories classiques, la socialisation « primaire » : l'école et la famille. Faut-il attendre de l'école qu'elle assure une mission d'éducation et d'instruction, ou faut-il souhaiter plutôt qu'elle se centre chaque jour davantage sur l'élève ? Faut-il attendre de la famille qu'elle soit un espace harmonieux, protecteur, et de socialisation, ou considérer qu'elle constitue le champ le plus petit au sein duquel l'enfant peut être acteur de son existence, entrer en relation avec autrui – père, mère, frères et sœurs ? On peut bien sûr considérer que les deux perspectives n'en font qu'une, mais un tel point de vue gommerait les problèmes et les sources de débat. La question est d'autant moins simple que l'école comme la famille se sont considérablement transformées dans la période récente et que, désormais, elles sont très fortement concurrencées par d'autres instances de socialisation « primaire », comme la télévision et, plus largement, les technologies du savoir et de l'information.

Depuis les années 1960, l'école connaît un double processus de massification et de démocratisation. La famille comme institution a elle aussi vécu d'immenses transformations, avec le PACS, l'égalité des sexes et les changements dans lesquels elle est engagée, soulignés par les débats actuels sur l'homoparentalité, la procréation, objet de formidables progrès scientifiques et techniques, ou l'adoption.

D'autres institutions sont également en cause, définies par la mission qui leur est confiée d'assurer la protection de l'enfance et

celle de la société. Si l'enfant est délinquant, qui faut-il incriminer ? L'enfant délinquant, la société, l'éducation, la famille ? Selon la perspective privilégiée, protéger, punir, responsabiliser prennent un tour très différent. Mais qu'il s'agisse de mettre l'enfant aux normes, de le socialiser ou d'en faire un sujet, l'école et la famille sont incontournables. C'est pourquoi de formidables débats de société animent sur le fond notre vie collective à propos de ces deux institutions et de leurs finalités les plus élevées.

S'il faut protéger l'enfant, les institutions qui relèvent du secteur qu'on appelle généralement l'action sociale sont en première ligne. S'il faut en plus s'en protéger, en protéger la société, tout en le protégeant, c'est plutôt la justice. Là aussi, les changements dans les institutions sont considérables, ce qui témoigne d'une évolution en profondeur de la société et de la culture.

En France, l'aide sociale, avec la décentralisation, la démultiplication des compétences et des échelons d'intervention, forme aujourd'hui un système bien plus complexe et diversifié qu'il y a une trentaine d'années. La logique institutionnelle, ici, connaît ses excès, ses dérapages ; à certains égards elle se bureaucratise, ce qui peut aboutir aux aberrations dénoncées par le rapport de l'IGAS/IGSJ (Inspection générale des Affaires sociales/Inspection générale des Services judiciaires) publié en 2000 – aux décisions abusives de placement d'enfants par exemple, à l'incohérence dans les interventions des diverses instances impliquées. D'où, note le rapport, le désarroi, parfois, des professionnels, la souffrance des familles qui se sentent objet et non acteur des politiques de l'enfance. Quant à l'enfant, il peut vivre fort mal le fait d'être trimballé au gré d'interventions segmentées – le système supposé l'aider peut en fait contribuer à déstructurer encore plus son existence. Mais comment ne pas dire, aussi, que des efforts sont faits : soit pour améliorer la logique institutionnelle, l'assouplir, la rendre cohérente ; soit pour la modifier, dans le sens de plus d'aide et de reconnaissance à l'enfant comme sujet.

La justice, au-delà de ses errements, dont l'affaire d'Outreau a montré qu'ils pouvaient conduire très loin, est, elle aussi, tiraillée entre logique du système ou de la société, et logique de l'enfant et de sa construction comme sujet. Plus l'enfant est traité ou considéré

par elle comme un sujet, et plus on débouche sur un paradoxe. Être sujet, c'est considérer que tous les humains sont sujets eux aussi, ou doivent pouvoir l'être ; et c'est, par conséquent, être responsable de ses actes non seulement par rapport à soi, mais aussi par rapport à autrui. Plus l'institution judiciaire, confrontée à des mineurs, même et surtout très jeunes, va dans le sens de la perspective du sujet, plus elle les pousse à se responsabiliser : le mineur délinquant responsabilisé est sujet, et pas seulement objet de droits. C'est ainsi que la justice des mineurs, plus que toute autre justice, s'efforce de plus en plus souvent d'être réparatrice ou restauratrice. Le jeune délinquant, plutôt qu'une peine classique d'enfermement, pourra discuter, voire négocier sa sanction. Il lui sera proposé de compenser les torts qu'il a fait subir à autrui : aider la personne à qui il a porté préjudice, réparer lui-même le dommage qu'il lui a fait subir, éventuellement sur la base d'un projet écrit – comme le prévoit la loi belge. Mais s'il ne respecte pas les mesures de médiation et de réparation qu'il a acceptées, et même contribué à définir, alors, il encourt une peine classique plus lourde : « les mineurs les plus vulnérables risquent ainsi d'être aspirés par le système pénal », note Laetitia Delannoy¹.

Les institutions concernées ici entretiennent entre elles des rapports qui eux aussi ont beaucoup évolué dans le temps. Dans le passé, la logique dominante voyait la justice ou l'aide sociale se substituer à la famille lorsque celle-ci apparaissait défaillante, ou s'il y avait maltraitance caractérisée. Aujourd'hui, une évolution se dessine, dans laquelle la justice et l'aide sociale ne viennent pas remplacer la famille, ni même seulement la compléter, mais, souvent, l'aider à se renforcer dans l'intérêt de l'enfant.

Le droit d'avoir des droits

Mais l'enfant ne peut pas être seulement l'objet des institutions, n'être que le problème à traiter. Plus on le considère en sujet, et plus il faut admettre qu'il a des droits, d'autant plus nécessaires qu'il est fragile, vulnérable. L'enfant, pour reprendre une belle expression de Hannah Arendt, doit avoir le droit d'avoir des droits.

Le droit est très concerné par l'enfance. Il est d'autant plus complexe et pléthorique qu'il est public, mais aussi privé ; français, mais aussi européen et international. Il peut donner lieu à des conflits de compétence, par exemple s'il s'agit de la protection judiciaire des mineurs. Et surtout, considéré dans la perspective juridique, parler de droits de l'enfant c'est poser une question importante.

D'un côté, en effet, les enfants, et surtout les mineurs, possèdent des droits fondamentaux, reconnus par la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Et d'un autre côté, en tout cas en France, le droit affirme l'incapacité juridique de ces mêmes mineurs, leur inaptitude à agir seul et à exercer librement leurs droits. Il y a certes quelques exceptions à ce constat paradoxal, mais dans l'ensemble il constitue la règle.

Ainsi, le droit et les institutions sont au cœur d'un grand dilemme. L'enfant est un être en devenir, qui doit être éventuellement protégé, puni, ou les deux à la fois, contrôlé, mis aux normes. Et c'est un sujet, fragile, mais un sujet quand même, un acteur de son existence. Reconnaître ce dilemme ne signifie pas la fin des institutions classiques mais, et précisément pour y faire face, l'accélération de leurs transformations. Les uns demanderont plutôt que prévale l'une ou l'autre des deux perspectives qui ont été distinguées, d'autres se demanderont plutôt comment les concilier.

1/« Les perspectives de la justice juvénile en Europe », *Informations sociales*, n°140, juin 2007, p. 47.

AU PAYS DE L'ENFANCE

Représentations et valeurs

Jusqu'où nos enfants sont-ils nos enfants ?

FRANÇOIS DE SINGLY

La question posée par ce titre renvoie explicitement au texte du poète libanais, Khalil Gibran, tiré de son livre, *Le Prophète*. Ce dernier, lorsqu'une mère lui demande de parler des enfants, affirme :

« Vos enfants ne sont pas vos enfants.

Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à elle-même.

Ils viennent à travers vous mais non de vous.

Et bien qu'ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas.

Vous pouvez leur donner votre amour mais non point vos pensées,

car ils ont leurs propres pensées.

Vous pouvez accueillir leurs corps mais pas leurs âmes,

car leurs âmes habitent la maison de demain,

que vous ne pouvez visiter, pas même dans vos rêves. »

Khalil Gibran et Émile Durkheim

Khalil Gibran défend ainsi une conception très moderne de l'enfant. L'enfant n'est pas la propriété de ses parents, il a ou devrait avoir son monde, « ses propres pensées », son âme. Il construit sa maison, même si en apparence il habite sous le toit familial. Cette prise de position n'est pas banale – surtout si on la replace à l'époque de son élaboration, dans les années 1910-1920 – l'enfant se trouve ainsi doté d'une identité personnelle, d'une autonomie, sans attendre la

fin du processus éducatif, l'entrée dans l'âge adulte. Pour comprendre la différence avec la pensée dominante de l'époque, on peut relire les cours d'éducation morale professés par Émile Durkheim à la Sorbonne, chargé par le pouvoir de proposer une éducation républicaine. Selon cette conception, l'autonomie est un objectif mais qui doit être précédé par un long travail de socialisation. Ce n'est que lorsque l'enfant aura été soumis à la discipline scolaire qu'il pourra parvenir à une certaine autonomie. Plus précisément pour le fondateur de la sociologie savante, même l'adulte ne s'appartient pas ; il doit reconnaître, et si possible suivre, les lumières de la Raison qui sont en lui, mais qui sont au départ trop faibles pour être perceptibles et qui doivent donc être secondées par les lumières des instituteurs. Une fois qu'il a appris à différencier ce qui relève du caprice, de l'intérêt strictement individuel et ce qui renvoie à la Raison, le jeune pourra être adulte.

L'idéal d'une telle éducation n'est pas que l'enfant devienne propriétaire de lui-même ; il réside dans le fait que l'enfant apprenne à différencier les chemins « individuels », souvent des impasses, et les chemins « collectifs » qui mènent vers le progrès individuel et collectif. Les deux conceptions d'Émile Durkheim et de Khalil Gibran diffèrent quant à l'objectif poursuivi et aux moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre. Pour le premier, l'adulte est avant tout un être raisonnable et il doit le devenir en acceptant une éducation rigoureuse, fondée sur la discipline et l'obéissance à des êtres représentant la raison. Pour le second, l'enfant, sans attendre l'âge adulte, est déjà en quelque sorte dans « la maison de demain ». Il n'a ni à se plier ni à intérioriser les pensées de ses parents, il n'a pas à se soumettre à leurs volontés. Ce n'est pas en se coulant dans leurs « pensées » que l'enfant apprendra à découvrir les siennes. Il a déjà les siennes propres.

La propriété de soi par l'expérimentation

Ces deux manières de voir reposent sur deux conceptions différentes de l'enfant. Pour Khalil Gibran, l'enfant est, dès sa naissance, doté d'une identité personnelle. Il faut attendre les années

Table des matières

Introduction	
<i>Michel Wieviorka</i>	5
AU PAYS DE L'ENFANCE/REPRÉSENTATIONS ET VALEURS	
Jusqu'où nos enfants sont-ils encore nos enfants ?	
<i>François de Singly</i>	17
Les enfants ont quitté notre enfance	
<i>Pascal Dibie</i>	29
Demain, c'est loin... La culture des post-adolescents	
<i>Monique Dagnaud</i>	39
Figures culturelles de l'enfance	
<i>Bruno Remaury</i>	55
Les jeunes et les médias. Violences, bandes et prévention	
<i>Serge Tisseron</i>	69
REGARDS HISTORIQUES ET GEOGRAPHIQUES	
À propos du « sentiment de l'enfance » Puériculture et pédiatrie au Moyen Âge	
<i>Danièle Alexandre-Bidon</i>	87
Les enfants de la nature De l'exclusion à l'intégration	
<i>Jean Bart</i>	103
Les enfants abandonnés à Auxerre aux XVIII^e et XIX^e siècles	
<i>Claude Delasselle</i>	117
Du gamin de Paris au jeune de banlieue	
<i>Guy Gauthier</i>	135
Infans economicus	
<i>Hervé Le Bras</i>	153

LE DROIT A L'ENFANCE

Connaître ses origines ?

Dominique Mehl 165

Le poids de la mémoire pour l'enfant sans identité

Violeta Stan 179

Les enfants et la violence dans le monde contemporain

Claire Brisset 193

Le départ en vacances de tous les enfants Un devoir de justice sociale

Jacques Chauvin 205

Permettre l'avenir de l'enfance

Henri de Raincourt 217

L'ENFANT ET LA CITÉ

DE L'ENFANT À L'ÉCOLE À L'ENFANT-CITOYEN

L'enfant, l'école, le professeur

« Apprendre à... », « Apprendre de... »
Bernard Defrance 225

L'enfant dans la ville L'exemple d'Auxerre

Guy Férez 245

Juste l'autorité ou l'autorité juste ?

Jean-Pierre Rosenczweig 253

La politique dans la chaîne des générations Continuité, ruptures, nouveautés

Anne Muxel 265

L'enfant-citoyen

Michel Miaille 279