

## Introduction

### La « révolution des poussettes »

L'enfant du XXI<sup>e</sup> siècle, dans le monde occidental, est au centre de toutes les sollicitudes. De sa conception à son adolescence, il fait l'objet d'un investissement considérable au sein de la famille et de la société toute entière. Cet état de fait est le fruit d'une véritable révolution silencieuse qui a profondément modifié notre regard sur l'enfance depuis un quart de siècle<sup>1</sup> et a abouti à la construction d'un statut entièrement nouveau de l'enfant. Il occupe désormais une place centrale au sein de la famille contemporaine, dans laquelle il est mis sur un pied d'égalité avec les adultes en bien des circonstances. Il fait l'objet d'une attention sans cesse grandissante de la part d'une société de consommation de plus en plus « puero-centrée ». Il est devenu un sujet de plein droit. En 1924, la *Déclaration de Genève*, signée par la Société des Nations, affirmait le principe de la protection de l'enfance et reconnaissait son droit à cette protection, physique et morale, acquis de haute lutte pendant le siècle précédent. La *Déclaration des Droits de l'Enfant* des Nations unies de 1959 confirmait cet esprit et complétait plus en détails la liste de ce qui était dû à l'enfant en termes de soins ou d'éducation. L'objet de ces textes visait surtout à reconnaître qu'il avait des besoins spécifiques et à engager les pays signataires à faire en sorte qu'ils soient satisfaits. Mais c'est à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, avec la *Convention Internationale des Droits de l'Enfant* de 1989, que les sociétés contemporaines entérinent l'idée de sa reconnaissance en tant qu'individu autonome et lui attribuent un certain nombre de droits véritables, en particulier les droits d'opinion et d'expression, mais aussi les droits à la liberté de pensée, de conscience et de religion, qui font de lui, non seulement un individu à part entière, mais un citoyen comme son père et sa mère<sup>2</sup>.

1. L. GAVARINI, *La Passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Denoël, 2001, 417 p.

2. Cf. M.-J. CHOMBART DE LAWE, « L'enfant acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut », *Littérature, société et droits de l'enfant : colloque international, salon du livre de jeunesse de Montreuil, Enfance*, n° 1-2, 1990, p. 135-140.

Ce statut de l'enfant moderne n'est pas sans poser problème, pour les adultes et pour l'enfant lui-même. S'il n'est plus destiné, comme jadis, à prolonger la lignée familiale ou à être une force de travail pour ses parents, sa situation actuelle peut néanmoins représenter pour lui une charge lourde à porter. Car il doit obéir à des « injonctions paradoxales<sup>3</sup> ». D'un côté, la sacralisation de l'enfance dans laquelle la société évolue l'invite à en sortir le plus tard possible. D'un autre côté, l'attention extrême dont il fait l'objet et qui vise au premier abord à son épanouissement individuel, est l'expression de l'immense espoir et du désir d'enfant parfait que ses parents peuvent porter en lui, et auquel il est prié de correspondre. Par ailleurs, la place de l'enfant comme individu autonome, consacrée par le droit, est au cœur de nombreux débats<sup>4</sup>. Si l'enfant a les mêmes droits que les adultes, il ne doit pas moins être considéré différemment par ceux-ci, du fait de sa faiblesse intrinsèque. C'est à la fois un être fragile, que l'on doit protéger, et un individu à respecter en tant que personne. Cette dualité crée une véritable tension qui est au cœur des polémiques actuelles opposant autorité de l'adulte et autonomie de l'enfant, entre les détracteurs de l'« enfant roi », qui regrettent le déclin de l'autorité des adultes, et les partisans de la reconnaissance de l'enfant comme une personne<sup>5</sup>. La question de l'autorité est, en effet, centrale dans ces débats, puisque les importantes modifications qui sont intervenues au sein de la famille et de la société dans les dernières décennies ont entièrement remis à plat les rapports de pouvoir entre ses membres. Ainsi, la conception moderne de l'enfant et de la famille, en mettant presque sur le même pied d'égalité les adultes et les enfants, a profondément transformé la nature de la relation pédagogique, car aucun pouvoir ne peut désormais s'exercer dans ce cadre sans se soucier d'obtenir l'adhésion de ceux sur qui il s'exerce. La relation éducative ne peut se réaliser que dans le cadre d'un rapport contractuel entre celui qui instruit et celui qui apprend. Cette dimension contractuelle, qui est la marque même de la démocratie<sup>6</sup>, n'est pas sans représenter de nombreuses difficultés dans son

3. M. FOURNIER, « La révolution des poussettes », *L'enfant du XXI<sup>e</sup> siècle, Les Grands Dossiers des Sciences humaines*, n° 8, sept.-oct.-nov. 2007, p. 26-29. L'expression « révolution des poussettes » fait référence à l'ouvrage de O. REY, *Une folle solitude. Le fantasme de l'homme auto-construit*, Paris, Seuil, 2006, 330 p. dans lequel l'auteur cherche à comprendre pourquoi on a subitement changé l'orientation des enfants dans les poussettes à partir des années 1970. Selon lui cette modification anodine est l'expression de la volonté utopique des hommes de s'émanciper de leurs liens généalogiques et de s'auto-construire en se libérant des liens du passé.

4. Cf. par exemple « Les paradoxes », débat entre Jean-Pierre Deschamps, Alain Touraine, Alain Finkielkraut, Howard Buten et André Comte-Sponville, *Les 10-13 ans : peur et passion de grandir, Autrement série Mutation* n° 12, sept. 1991, p. 173-181. Voir aussi M.-J. CHOMBART DE LAWE, « Vers un nouveau statut social », *Les 10-13 ans : peur et passion de grandir, ibid.*, p. 154-164.

5. F. DE SINGLY, « Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine », *Enfants-adultes : vers une égalité des statuts?*, Paris, Universalis, 2004, p. 17-32 et « L'enfant n'est pas qu'un enfant... », *L'enfant du XXI<sup>e</sup> siècle, op. cit.*, p. 30-33.

6. A. RENAUT, « Devoir d'éducation et droits de l'enfant », *Famille(s) et politiques familiales*, n° spécial des *Cahiers français*, n° 322, 2005, p. 16-21.

application concrète. L'enjeu majeur de notre société quant à son rapport à l'enfant se trouve ainsi dans la difficile conjugaison d'une dénivelation, inhérente à la relation pédagogique, et de l'exigence d'égalité affirmée par la société démocratique.

## L'enfance au cœur du XIX<sup>e</sup> siècle

On peut faire remonter la genèse de cette évolution, qui a fait de l'enfant une figure majeure de la modernité, à des périodes antérieures à 1789. En ce sens, les penseurs des Lumières, au premier rang desquels Jean-Jacques Rousseau, ont joué un rôle essentiel dans la modification de la perception de la figure de l'enfant<sup>7</sup>. Mais c'est surtout durant les deux derniers siècles que nos représentations ont radicalement changé. Ainsi le XIX<sup>e</sup> siècle est-il une époque charnière dans l'évolution des attitudes à son égard et de son statut. L'enfance se dessine alors peu à peu comme un âge ayant ses caractères propres et l'enfant comme un individu ayant ses spécificités. Il est de plus en plus sollicité à tous les niveaux de la société. Au sein de la famille, tout d'abord, où il fait l'objet d'un investissement croissant de la part de ses parents<sup>8</sup>. De la part de l'État ensuite, qui voit en lui un représentant des forces productives, mais aussi démographiques et militaires de la Nation<sup>9</sup>. Relevant tout d'abord de la sphère familiale, l'enfance devient peu à peu l'affaire d'un domaine public qui multiplie les interventions en sa faveur. Des institutions sont créées pour lui. Si l'autorité du père est remise en cause seulement à la fin du siècle, il faut noter que la première loi sociale en France, en 1841, concerne le travail des enfants. Enfin, l'enfant devient aussi un objet d'étude privilégié. De la part de la science et des médecins en premier lieu, qui contribuent à prendre en compte le corps de l'enfant en tant qu'être spécifique. Mais aussi des éducateurs, des juristes, qui participent progressivement à un mouvement continu d'institutionnalisation des différents territoires de l'enfance et font de celle-ci un véritable champ d'action<sup>10</sup>.

Certes le XIX<sup>e</sup> siècle présente aussi de nombreux contrastes. Du point de vue chronologique, il existe bien sûr une grande distorsion entre le statut de l'enfant et ses conditions de vie sous la Restauration et à la fin du siècle, celle-ci marquant des progrès notoires dans bien des domaines. Cette période est également fascinante par ses paradoxes<sup>11</sup>. Car si, tout au long du siècle, une grande sollicitude s'est exprimée à l'égard de l'enfant,

7. A. RENAULT, *La Libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Hachette littératures, 2002, 456 p.

8. M. PERROT, « Figures et rôles », *Histoire de la vie privée*, vol. 4, *De la Révolution à la Grande Guerre*, Paris, Seuil, 1999, p. 146-147.

9. C. ROLLET, *Les Enfants au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette Littératures, 2001, p. 249.

10. M. PERROT, « Sur la ségrégation de l'enfance au XIX<sup>e</sup> siècle », *La Psychiatrie de l'enfant*, n° 25, 1982, p. 204.

11. J.-N. LUC, « Messieurs les enfants : les derniers venus dans l'historiographie de la France au XIX<sup>e</sup> siècle », *Revue du XIX<sup>e</sup> siècle*, déc. 1996, p. 84.

le développement du malthusianisme, l'exceptionnelle mortalité infantile ou encore les conditions de vie des petits travailleurs dans les manufactures montrent aussi que cette époque entretenait un rapport très ambivalent avec les enfants. Elle n'en est pas moins marquée par un intérêt croissant de la société pour eux et par l'émergence de la figure enfantine dans ses différentes sphères. Cette évolution des mentalités s'inscrit dans le mouvement qui annonce alors le triomphe de l'individu et mène à une redéfinition des rôles à l'intérieur de la famille et de la société conduisant à la modernité<sup>12</sup>.

De ce fait, l'enfance a représenté un enjeu idéologique majeur au XIX<sup>e</sup> siècle. Bien sûr, les débats ont principalement porté sur l'organisation de l'enseignement. La question scolaire a cristallisé l'attention durant plusieurs décennies. Mais les discussions portaient également sur la mise en place d'autres structures destinées aux enfants, comme les salles d'asile et les crèches ou sur d'autres sujets, comme le travail infantin, le traitement des déviants ou encore la manière d'allaiter les bébés. L'Église catholique tentait de conserver la mainmise sur l'éducation du peuple qu'elle avait eu durant les siècles précédents et s'opposait à l'État laïc. Celui-ci revendiquait un rôle pédagogique sur les citoyens hérité de la Révolution française. Les libéraux, qui voulaient moderniser la société, se heurtaient aux conservateurs nostalgiques de l'Ancien régime. Le monde intellectuel, dont la réflexion était alimentée par les sciences humaines naissantes, s'affrontait à celui de l'industrie, qui faisait primer l'intérêt économique de la Nation sur celui de l'individu. Durant toute cette période, les forces politiques et sociales présentes se sont ainsi affrontées sur ces questions. Questions qui mettaient en jeu aussi bien leurs représentations de l'enfance que leurs visions du statut de l'enfant dans la société.

## Socialisme et enfance

Les socialistes ont eux aussi participé à cette évolution. Ce sont de nouveaux venus dans le paysage politique du XIX<sup>e</sup> siècle. En France, ils s'épanouissent dans les années 1830, au moment où les premiers effets de la Révolution industrielle se font sentir et leurs systèmes sont des protestations contre le libéralisme naissant. Ils portent un regard critique sur la société qui entraîne de leur part une exigence morale de changement<sup>13</sup>. Leur révolte les amène à élaborer une critique économique et politique de leur époque et à concevoir de nouveaux systèmes de société conçue comme un « tout organique<sup>14</sup> » et applicable à l'humanité toute entière<sup>15</sup>.

12. A. CORBIN, « Le secret de l'individu » et M. PERROT, « Figures et rôles », *Histoire de la vie privée*, *op. cit.*, p. 389-460 et p. 109-165.

13. M. AGULHON, préf. à P. BEZBAKH, *Histoire du socialisme français*, Paris, Larousse, 2005, p. 6.

14. N. CASTAGNEZ-RUGGIU, *Histoire des idées socialistes*, Paris, La Découverte, 1997, p. 4.

15. G.-M. BRAVO, *Les Socialistes avant Marx*, Paris, Maspero, 1970, t. 1, p. 6.

Ce qui distingue de prime abord le socialisme des années 1830-1870 faisant l'objet de cette étude, c'est le foisonnement des doctrines et des écoles<sup>16</sup>. Les œuvres de Saint-Simon, de Fourier et de Proudhon sont les plus connues et les plus étudiées. Mais comme le souligne Jean Touchard<sup>17</sup>, ce ne sont pas forcément celles qui eurent le plus grand rayonnement sur le moment. Louis Blanc et son organisation du travail ont touché un large public tout comme Pierre Leroux et son socialisme syncrétique. Le catholicisme social de Buchez a également bénéficié d'une large audience, comme le communisme égalitaire prôné par Étienne Cabet. À ces meneurs il faut ajouter les représentants de l'owenisme en France que sont Joseph Rey puis Jules Gay, les premiers anarchistes Joseph Déjacque et Ernest Cœurderoy sans oublier le néo-babouviste Théodore Dézamy. La plupart des féministes comme Flora Tristan, Désirée Véret ou Jeanne Deroin furent tour à tour saint-simoniennes, fouriéristes ou encore communistes mais ce n'est pas un trait qui leur est propre. Si les doctrines sont bien différentes, nombreux socialistes qui s'en réclamaient en firent l'amalgame au profit de « quelques croyances fondamentales<sup>18</sup> » et appartinrent successivement, voire simultanément, à plusieurs écoles.

Ces hommes et ces femmes avaient en commun la volonté d'une rupture radicale avec le présent. Ils ne faisaient pas dépendre le changement exclusivement de la modification des structures économiques mais aussi de la mise en place d'un type de relations nouvelles entre les individus. Dans leurs théories, ils visaient principalement la transformation de l'homme en tant qu'être social. C'est donc tout naturellement qu'ils portaient un intérêt particulier à l'enfant, adulte en devenir. Comme nombre de leurs contemporains, ils considéraient l'enfance comme une période spécifique de la vie et lui donnaient une nouvelle place dans l'espace privé et public. Ils se positionnaient pour la coéducation des sexes et contre les châtimets corporels. Ils s'affirmaient contre la toute puissance paternelle et pour une nécessaire protection des jeunes par la collectivité. Ils soutenaient la création de nouvelles institutions, en particulier les salles d'asile et les crèches. En ce sens les socialistes ont développé des idées et des prises de position progressistes concernant les enfants et ont participé à l'évolution de son statut. Mais leur démarche est doublement originale. D'une part parce qu'à travers leurs options sur la place de l'enfant, ils visaient un changement intégral de la société. D'autre part parce qu'ils ne se limitaient pas à exposer leurs conceptions mais ils essayèrent de les mettre en pratique, soit directement dans des expériences spécifiquement enfantines, soit indirectement dans des communautés.

16. J. BRUHAT, « Le socialisme français de 1815 à 1848 », *Histoire générale du socialisme*, sous la dir. de J. DROZ, t. 1, Paris, PUF, 1972, p. 331.

17. J. TOUCHARD, *Histoire des idées politiques*, Paris, Quadrige PUF, 2001, t. 2, p. 557.

18. *Ibid.*, p. 552.

On aurait donc tort de se limiter à appréhender les conceptions des socialistes sur l'enfance à partir de l'énorme littérature qu'ils ont consacrée à leurs systèmes de pensée et à leurs projets d'organisation sociale nouvelle. On ne peut pas non plus se limiter à analyser les idées pédagogiques des différents auteurs, comme cela a été surtout fait jusqu'ici<sup>19</sup>. Il faut également prendre en compte la dimension pratique et expérimentale de leur démarche.

## Expérimentation et changement social

Longtemps les socialistes de cette période ont été considérés uniquement comme des hommes et des femmes d'idées, en particulier parce qu'ils ne s'étaient pas dotés d'organisations politiques ou ouvrières comme le firent les forces de gauche par la suite. Dans l'histoire du socialisme, la période 1830-1870 correspond, en outre, à la première grande phase historique de ce courant de pensée qui est habituellement désigné sous le terme de « socialisme utopique ». Cette expression utilisée par les marxistes pour montrer la différence qualitative qui séparait leurs doctrines des précédentes, est pourtant impropre pour appréhender leurs originalités. Cette vision des choses passe en effet sous silence le foisonnement d'expériences qui furent tentées, le plus souvent sous formes d'associations ou de coopératives, mais aussi de communautés et de colonies d'émigrés et qui montrent que ces mouvements étaient bien ancrés dans la réalité de l'époque. Ce qui caractérise les socialismes de cette période, c'est avant tout leur démarche basée sur l'expérimentation de leurs idées et leur mise en pratique immédiate. Comme le souligne Dominique Desanti, les phalanstères, colonies ou autres communautés icariennes, au contraire des utopies du passé, devaient être réalisés « ici et maintenant<sup>20</sup> ».

L'intérêt pour ces expérimentations sociales s'explique de manière générale par les conceptions de la lutte que la majorité des militants socialistes tirent des expériences récentes de l'Histoire<sup>21</sup>. À part les défenseurs du combat insurrectionnel, comme certains babouvistes ou les blanquistes, l'ensemble des socialistes des années 1830-1870 récuse alors l'idée d'un changement brutal de société. Tirant leurs propres leçons de la Révolution

19. Un certain nombre d'historiens ont déjà consacré des études à leurs théories éducatives. Ce sont les ouvrages majeurs de Georges Duveau et de Maurice Dommanget, mais aussi les très nombreuses monographies consacrées aux idées pédagogiques des différents auteurs, et tout spécialement à celles de Charles Fourier et de Pierre-Joseph Proudhon, les plus prolifiques sur ces questions. Ces travaux malheureusement se cantonnent en général aux thèmes de l'instruction et de la pédagogie et s'ils abordent d'autres sujets touchant à l'enfance, ils ne le font qu'occasionnellement. Voir G. DUVEAU, *La Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Paris, Domat, 1948, 329 p. ; M. DOMMANGET, *Les Grands socialistes et l'éducation*, Paris, A. Colin, 1970, 469 p. et la bibliographie en fin de volume.

20. D. DESANTI, *Les Socialistes de l'utopie*, Paris, Payot, 1970, p. 5.

21. Sur ce sujet voir aussi G. MANFREDONIA, *Anarchisme et changement social*, Lyon, ACL, 2007, 347 p.

française, ils renoncent à considérer que l'avènement d'une société nouvelle nécessite l'utilisation de la violence. Ils sont favorables, au contraire, à une évolution sociale progressive qui permettrait de faire l'économie d'une guerre civile. Ils ont une conception graduelle du changement social et pensent que celui-ci doit être préparé petit à petit par la diffusion de leurs idées et par la démonstration de la justesse de celles-ci, lors d'expériences concrètes destinées à susciter, par contagion, l'adhésion à leurs théories. Encore en 1881, un certain Étienne Barat, auteur d'une brochure sur la fondation d'une colonie sociétaire, expliquait que la démarche des « socialistes dits collectivistes révolutionnaires<sup>22</sup> » qui prônaient la prise du pouvoir par la violence et la dépossession du sol et des usines, dresserait une partie de la population contre l'autre. Pourtant, selon lui, la forme que prendrait la société après la révolution serait forcément celle de la commune sociétaire. C'est pourquoi il préconisait le « mode transitoire » et la réalisation de projets conçus en vue d'une application immédiate qui, au contraire de la méthode des révolutionnaires, conduiraient à la mise en place de ce type de société par une voie pacifique et constructive, sans besoin d'exproprier la bourgeoisie.

Dans ce dispositif stratégique qui devait permettre d'éviter une révolution, l'enfant avait un rôle majeur à jouer, tout particulièrement dans la période transitoire préparant l'avènement de la société nouvelle. En cela les positions des socialistes de cette période diffèrent tout autant de celles adoptées par les acteurs de la Révolution française que de celles des socialistes – marxistes, anarchistes et syndicalistes – de la Troisième République. Pour la période précédente, dans les années qui suivirent 1789, le changement brutal de société venait d'avoir lieu. L'éducation et la pédagogie furent mises au premier plan des préoccupations des révolutionnaires. Il était de la plus haute importance de préparer la formation de l'homme nouveau, rendu possible par la Révolution. Le changement radical de société s'était produit et l'attention portée aux enfants signifiait qu'on considérait que l'avenir de la nouvelle société était entre leurs mains. Les choses sont différentes à partir des années 1870. Pour les révolutionnaires d'alors, l'éducation des enfants est jugée importante pour préparer les esprits au changement ; elle constitue le ferment des transformations à venir, mais le moyen de cette rupture se trouve ailleurs, dans le Grand Soir, événement brutal destiné à modifier profondément les fondations de la société.

Après une première partie sur la place accordée aux enfants dans les projets de sociétés, la deuxième partie de cet ouvrage – la plus importante – est donc consacrée à l'étude du rôle attribué aux enfants dans les expérimentations sociales. C'est un véritable foisonnement de réalisations concrètes qui s'offrent à nous comme autant de sources exceptionnelles

22. É. BARAT, *Fondation d'une colonie sociétaire, agricole, industrielle et domestique : mémoire adressé aux partisans du progrès par l'association*, Libr. des sciences sociales, 1881, p. 49.

pour retracer et mesurer l'intérêt que ces hommes et ces femmes portèrent à l'enfance. Les mises en application de leurs idées correspondaient tout à la fois au moyen de les expérimenter, de faire du prosélytisme et de préparer progressivement le changement de société. Aussi dans toutes ces expériences pratiques, le sort des enfants était toujours pris en compte, et bon nombre de garçons et de fillettes de tous âges y ont participé. Dans les essais qui se situaient dans le cadre professionnel des associations ouvrières, l'objectif de fournir l'éducation et les soins aux petits faisait partie, d'une manière récurrente, des buts poursuivis. Certaines expériences, d'un autre genre, s'appliquaient exclusivement à une population enfantine. Quant aux communautés et aux colonies, elles se constituaient toujours à partir d'un recrutement familial, où les enfants figuraient en grand nombre. L'étude de la place qui leur était assignée dans ces expériences et des structures qui furent mises en place pour eux est doublement enrichissante. D'une part parce qu'elle nous permet d'avoir accès, même si c'est par l'intermédiaire des témoignages laissés par des adultes, à des existences d'enfants réels qui ont participé à ces réalisations. D'autre part parce que le rôle qui leur est attribué dans le cheminement transitoire vers une transformation de la société tout entière est un des caractères les plus originaux des conceptions des socialistes de cette époque.