

- page 1 : Le kaléidoscope des représentations de l'enfance
- page 2 : L'enfance existe-t-elle ? La fabrique sociale de l'enfance
- page 6 : Chérir, éduquer ou punir : l'enfant entre dépendance, autonomie et responsabilité
- page 8 : Quel avenir pour l'enfant post-moderne ?
- page 13 : Conclusion
- page 13 : Bibliographie

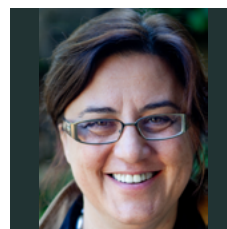
## REGARDS D'AUJOURD'HUI SUR L'ENFANCE

### LE KALÉIDOSCOPE DES REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANCE

Mué en « enfant du désir » (Gauchet, 2004), rare et précieux, l'enfant suscite de nos jours une véritable passion (Gavarini, 2004). Une révolution silencieuse est en effet en cours depuis trente ans : de la naissance sans violence au « droit à naître normal », l'enfant, traditionnellement considéré comme un être en devenir, apparaît désormais comme un être en « progrès incessant » (Gavarini, Lebrun & Petitot, 2011).

Que ce soit sous les formes d'enfant roi, d'enfant victime, d'enfant faisant son « métier d'élève » ou précisément « d'enfant », générant une culture enfantine spécifique (Arléo & Delalande, 2011), l'enfance mobilise les chercheurs et passionne les médias, engagés dans une démarche de vulgarisation sans précédent à son sujet (Sirota, 2010).

Du côté de la recherche, la sociologie de l'enfance actuelle recouvre en partie le terme anglo-saxon de *Childhood studies*, né dans les années 1990 et très présent dans le monde universitaire anglo-saxon. Généralement, les *studies* combinent des orientations de nature conceptuelle et fondamentale avec la prise en compte de la dimension de la pra-



Par Marie Musset

*Chargée d'études et de recherche au service Veille et Analyses*

tique et de l'action, où chercheurs, praticiens, politiques voire militants sont invités à collaborer. Le champ académique complexe et relativement nouveau des *Childhood studies* est encore peu structuré comme tel en France. Il est caractérisé par une approche interdisciplinaire et holistique de l'enfance : anthropologie, économie, histoire, philosophie, sociologie, psychologie, médecine, droit, pédagogie, art et littérature... sont concernés (Allison & Adrian, 2008).

Du côté des médias, les centres d'intérêt privilégiés sont divers :

- enfant roi, enfant victime ? Ce sont les deux faces d'une même passion pour l'enfant.
- doit-on mettre l'enfant ou le savoir au centre de l'éducation ? Les médias voient une guerre de clans entre « pédagogues » et « républicains » qui revendiquent l'héritage de Condorcet.
- pour répondre à la crise éducative actuelle, faut-il encourager la libération des enfants ou manifester l'autorité de l'adulte ?

- enfance en danger ? enfant dangereux ? : les craintes des sociétés occidentales dessinent les nouveaux contours de l'enfance (Sirota, [2010](#)).

Ce dossier explore, sans les épuiser, quelques uns des nouveaux paradigmes de l'enfance.

« Où commence et où s'arrête l'enfance ? Réunir sous un statut commun, embryon, fœtus, bébé, petit enfant, enfant, pré-adolescent, adolescent, post-adolescent, jeune, implique immédiatement un arrondissement intellectuel » (Sirota, [2006](#))

Il a été réalisé dans le cadre du programme POLEART, financé par l'Agence nationale de la recherche (ANR), porté par le laboratoire de recherche Education, Cultures et Politiques (Lyon 2, ENS-IFé, UJM), associé au centre Max Weber (CNRS), au laboratoire Profeor-Cirel (Lille 3), et au CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession d'enseignant, Québec).

## L'ENFANCE EXISTE-T-ELLE ? LA FABRIQUE SOCIALE DE L'ENFANCE

### LORSQUE L'ENFANT PARAÎT

Les représentations de l'enfance dans le monde occidental obéissent à l'influence primordiale du **XVIII<sup>e</sup> siècle**. Les philosophes John Locke puis Jean-Jacques Rousseau voient leurs travaux commentés par les savants et, déjà, relayés par un travail de vulgarisation scientifique qui passionne les pédagogues et les familles. Pour

Locke, dont les travaux sur l'éducation furent abondamment publiés et traduits pendant des siècles (*Essay Concerning Human Understanding* en 1690 et *Some Thoughts Concerning Education*, en 1693) les enfants sont des voyageurs qui viennent d'arriver dans un pays étranger dont ils ne savent rien : leur altérité radicale vient de leur manque de savoirs comme de sens moral. Ils ont tout à apprendre des adultes. Autre image lockienne célèbre, celle de l'enfant « **page blanche** » (Locke, cité par Archard, [2004](#)) qui, si elle signifie que l'enfant n'a pas d'idée innée, souligne aussi selon l'auteur la conception « moderne » de l'enfance, repose sur une séparation définitive entre l'enfance et l'âge adulte (*childhood/ adulthood*) (Archard, [2004](#)). Locke a en partie inspiré à Rousseau l'*Emile*, texte célèbre qu'on ne cesse de lire et commenter depuis sa parution en 1762. La conception moderne de l'enfant comme mineur d'âge revient à Locke, mais cette conception est, comme pour Descartes, négative: l'enfance est le temps de l'ignorance, des erreurs et des confusions. Le rôle de l'adulte est essentiel (Youf, [2002](#)). Considérer que la culture enfantine est aussi « *une culture de passage, car chaque individu l'adopte une partie de sa vie avant de l'abandonner en quittant l'enfance* » va dans le sens d'une définition de l'enfance comme âge de la vie (Arléo & Delalande, [2011](#)).

Les positions de Locke et Rousseau divergent sur la conception de l'enfance : être vulnérable sous protection nécessaire de l'adulte pour Locke, être inachevé mais capable de penser et de vouloir pour Rousseau (« *considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant* »). Mais « *aujourd'hui nous partageons les deux conceptions de l'enfance* » avancées par Locke et Rousseau qui « *ont ceci de commun qu'en pensant l'homme démocratique, ils ont rendu philosophiquement possible les droits de l'enfant* » (Youf, [2002](#)).

*« On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme ». (Jean-Jacques Rousseau (1762). *Emile ou de l'éducation*)*

Toutes disciplines et pays confondus, les chercheurs saluent le travail fondateur de l'historien français Philippe Ariès même si sa terminologie et certaines de ses thèses peuvent aujourd'hui être discutées (Schmitt, [1993](#) ; Gros, [2010](#)). Sa mise au jour de l'évolution des mentalités envers l'enfant, moins menacé par la mortalité infantile et mieux reconnu comme individu singulier, condensée dans l'expression « sentiment de l'enfance », a le mérite de mettre l'accent sur l'absence de cadre conceptuel ou théorique pour définir l'enfance dans l'Ancien régime (Archard, [2004](#)) et permet d'expliquer l'émergence de l'attachement parental précoce (Sirota, [2010](#) ; Archard [2004](#) ; Postman, [1982](#)). Ariès montre aussi le rôle d'institutions (comme l'école) dans la constitution de l'enfance moderne. Pour le britannique Alan Prout, l'enfance est de toute façon une construction sociale : il n'y a que des « raconteurs d'enfant » (Prout, [1990](#), [2005](#)).

Phénomène social plus que biologique, l'enfance selon Postman va de 7 à 17 ans – soit de l'âge de la maîtrise de la parole à celle de l'écrit, et globalement l'âge de la scolarité. Elle naît avec l'imprimerie, qui marque la frontière entre les savoirs des adultes et ceux des enfants. Avant l'imprimé, les enfants étaient des adultes en réduction ; après Gutenberg, ils sont des adultes « informes ». C'est à l'école qu'échoit alors la responsabilité

d'introduire les enfants au monde adulte litéracié (Postman, [1982](#)).

Foucault a déjà montré l'importance au XVIII<sup>e</sup> siècle de l'émergence de systèmes classificatoires applicables aussi à la société, qu'elle soit scolaire ou carcérale. Turmel évoque l'œuvre de Condorcet (*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*) et les travaux de Leibniz sur la statistique pour souligner que désormais mesuré, pesé, ausculté, l'enfant « normal » est forcément en bonne santé. Il est aussi « bien élevé » puisque les désordres sociaux et comportementaux sont eux aussi perçus comme des pathologies.

**Au XIX<sup>e</sup> siècle**, l'eugénisme de Galton a joué en faveur d'une classification des enfants et le positivisme de Comte a transféré la notion de normalité médicale à celle de normalité sociale. Les notions de « normal » et de « pathologique » glissent de la physiologie à la sociologie. La maladie, le handicap ou un comportement social jugé inadapté signalent logiquement le désordre ou l'interruption du développement identifié comme standard. L'enfance a été institutionnalisée, et l'exigence de régulation et de standardisation va de pair avec l'instauration de canons normatifs. Les enquêtes populationnelles du XIX<sup>e</sup> siècle définissent les enfants comme une sous-population justifiant une approche spécifique : aux hygiénistes succèdent les pédiatres puis l'école pour identifier les stades obligés du développement. Un « espace-temps » spécifique à l'enfance est au cœur de la sociologie historique de l'enfance (Turmel, [2008](#)). A ce consensus s'ajoute la « touche française », caractérisée par l'unicité des rythmes, des méthodes et des moyens dès le plus jeune âge (Gavarini, [2004](#)). L'école est devenue le cadre institutionnel de socialisation de référence. Ceux qui sont hors cadre vont peu à peu relever d'une autre définition de l'enfance : « handicapée, surveillée, délinquante, protégée » (Plaisance, 2006).

**Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle**, la psychologie tend à prendre en charge l'enfance, tandis que la sociologie s'adjoint plutôt le champ de la famille : entre autres conséquences, cette division a pour ef-



fet de théoriser un enfant « en développement ». Si les travaux de Piaget sont fondateurs, André Turmel, sociologue à l'Université Laval, interroge maintenant le «développementisme» (notamment piagétien) qui caractérise l'approche de l'enfant en Angleterre, aux États-Unis et en France ; désormais institutionnalisés, les attendus de cette conception font l'objet d'une remise en question (Turmel, [2008](#)).

Le développement des sciences cognitives **au XXI<sup>e</sup> siècle** apporte à son tour son lot de questions sur l'enfance. Chef de file des post-piagétien américains, Alison Gopnik travaille sur les capacités cognitives sous-estimées des bébés. L'enfant apprend de façon quasi « scientifique » passant par l'expérience à l'élaboration de théories. Son cerveau, différent de celui de l'adulte, n'en n'est pas moins aussi puissant et cette découverte remet en cause l'image d'un enfant imparfait et incomplet qui devrait accéder à la complexité de l'adulte (Gopnik, [2010](#)).

L'imagerie cérébrale permet depuis les années 1990 d'explorer la biologie du développement cognitif. Les différentes techniques (IRMA, *Imagerie par Résonance Magnétique*, et IRMF, *Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle*) montrent que la maturation cérébrale n'est ni uniforme ni linéaire et permettent de mesurer l'activité cérébrale en décrivant l'activation et l'inhibition des stratégies cognitives. Les travaux de ces dernières dizaines d'années en psychologie et en imagerie cérébrale mettent donc en avant le développement non linéaire de l'intelligence et la place de l'inhibition (capacité à corriger une erreur de raisonnement par constat d'échec, imitation ou instruction). A l'opposé du bébé piagétien qui gravit marche après marche un escalier (l'intelligence selon Piaget est linéaire et cumulative), **le bébé post- piagétien est donc plutôt un bébé mathématicien, un « bébé physicien » faisant varier des stratégies cognitives complexes dès la naissance** (Fayol & Gombert, [1999](#) ; Houdé & Leroux [2009](#) ; Houdé [2011](#)).

## **EXPÉRIENCE EXISTENTIELLE, BROUILLAGE TEMPOREL, EXALTATION OU DISPARITION DE L'ENFANCE ?**

Selon le texte de la [Convention internationale](#) des droits de l'enfant (CIDE, 1989), un enfant est « un être humain de moins de 18 ans » (art.1), sans discrimination (sexe, couleur, religion, ...). Loin d'épuiser les débats autour de l'enfance, cette définition juridique les avive.

L'enfance est pour certains une période de la vie et pour d'autres, comme pour le philosophe italien Giorgio Agamben, non pas une « *substance psychique, mais une manière d'être dans le discours* » (Perrot, [2008](#)). Dans la lignée de Walter Benjamin, le monde moderne selon Agamben est caractérisé par la fin de l'expérience -au sens où l'on dit « un homme d'expérience ». Telle la nacre, l'existence est faite d'éléments qui ne se cristallisent pas. Cette « crise de l'expérience » fait donc reconsidérer l'enfance : celle-ci n'est pas un moment chronologique mais un rapport au langage ; à ce titre, il y a toujours un enfant en chacun. L'enfance est une expérience pure, transcendante, libérée du sujet. **Il n'y a pas d'enfant, il y a « de l'enfance »** (Agamben, [2002](#)).

Contrairement à la sociologie traditionnelle qui dénie à l'enfant la capacité actancielle, la théorie de l'acteur réseau de Latour (Latour, [2006](#)) appliquée à l'enfance donne à voir chez l'enfant un pouvoir d'action propre : il faut donc le considérer comme une entité qui n'est pas réductible à un âge de la vie et qui perdure en l'être humain : « *l'enfance est une figure de la vie, nomade et mobile, continuellement ré-émergente* ». Par quoi alors remplacer l'âge si ce n'est plus le seul critère pour définir l'enfance ? Sans doute le temps pendant lequel l'individu se consacre intensément à l'élaboration de réseaux hétérogènes et multiples de relations sociales -l'âge adulte caractérisant le temps ralenti pendant lequel ces relations se stabilisent (Prout, 2005 ; Turmel, [2008](#)).



L'enfant s'individualise par la multiplicité des expériences (famille, école..) ; il est acteur de son individualisation au sens où c'est lui qui désormais donne sens et cohérence à ses expériences. Cette « fragmentation » « n'est pas négative, c'est un état de fait qui ne recouvre pas le terme d'éducation » (Prout, [2005](#)).

*« Il ne s'agit pas d'un paradis que nous quitterions définitivement pour nous mettre à parler ; elle [l'enfance] coexiste originellement avec le langage » (Agamben, *Enfance et Histoire*, [2002](#))*

La dynamique démocratisante et égalitaire des sociétés modernes fait d'ailleurs s'estomper le critère d'âge qui a longtemps servi de barrière entre l'enfance et l'âge adulte (Renaut, [2003](#)) et les représentations traditionnelles tendent à devenir caduques. Dans la modernité, le statut de l'enfant est à redéfinir. Il ne se réduit pas à la seule étape de l'enfance. **La multiplicité des définitions de l'enfance sur l'axe des temporalités s'apparente à un « méli-mélo »** ; les tranches d'âge varient ou se recoupent entre elles ; « *de par son poids social, le marketing, [...] a lui aussi inventé ses propres catégories, comme celles des "teens" et segmenté ses cibles en mixant genre et âges pour s'intéresser par exemple aux Lolitas* » (Sirota, [2006](#)) ainsi que pour encourager les enfants à quitter le plus vite possible l'enfance : certaines activités, autrefois contribution à l'économie familiale (aide aux travaux des champs par exemple), sont devenues -dans les sociétés occidentales- de « petits boulots », au rang de l'argent de poche ou de l'amélioration de l'ordinaire du jeune. La vie des enfants s'est « monétisée ». Ces changements vont-ils vers une affirmation de l'enfance (autonome désormais) ou au contraire vers sa « disparition » (Feil, [2003](#)).

Par leurs jeux, les enfants génèrent une véritable **culture de l'enfance**, bien sûr scrutée et relayée par les producteurs de

produits pour enfants même si les rapports entre la culture de masse et la culture enfantine (*Power Rangers, Barbies et Pokémon*) sont plus complexes que le marketing ne le suppose (Delalande, [2009](#)). Les auteurs identifient un concept de culture enfantine qui, désignant « les savoirs et pratiques culturels propres aux enfants », constitue « une étape qui aide les enfants à passer dans le monde des adultes en assimilant entre pairs » la structure de la culture du monde adulte (Arléo & Delalande, [2011](#)). Pour Postman, les années 1850-1950 marquent l'apogée de la jeunesse : choyé, soigné, éduqué l'enfant se reconnaît à ses lectures, sa mode vestimentaire, son anniversaire. Mais dans les années 1950, la télévision [*l'auteur écrit avant l'arrivée d'Internet NDLR*], qui ne nécessite pas selon l'auteur d'apprentissage de littérature spécifique, brouille les frontières entre les adultes (infantilisés) et les enfants (érotisés). La multiplication des crimes dont les enfants sont auteurs ou victimes, le partage des mêmes musiques et vêtements, entre autres, illustrent selon l'auteur cette disparition de l'enfance (Postman, [1982](#)). Le principe latourien de symétrie place d'ailleurs l'enfant et l'adulte sur le même plan, permettant de concevoir qu'ils sont équivalents et interchangeable dans la réalité sociale. Preuves en sont, selon certains auteurs, et plutôt dans les sociétés moins développées et moins démocratiques, le travail des enfants, les enfants-soldats, la prostitution enfantine (Turmel, [2008](#)). Les travaux des sociologues allemands, souvent centrés sur le travail des enfants en Amérique latine et en Inde, soulignent aussi avec acuité la difficulté de donner une définition homogène de l'enfance (Overwien, [2005](#)).

Par ailleurs, l'ordinateur transforme l'enfance de deux façons : d'une part, les enfants deviennent adeptes d'activités et de contenus d'adultes (Prout, [2005](#)), d'autre part, le monde réel et le monde virtuel (*off-line and on-line world*) « se constituent mutuellement », c'est -à dire que les mondes virtuels s'incorporent au monde réel, se mutualisent sans se distinguer ni s'opposer (Valentine & Hollowsays, [2002](#)).



## UN ENFANT SI LA SOCIÉTÉ LE VEUT, COMME ELLE LE VEUT

Autre constat : rare et désiré, l'enfant occidental est passé en quelques dizaines d'années d'objet de « bénéfice primaire » (qui travaille ou qui s'occupe des parents âgés) à un « bénéfice secondaire uniquement », destiné à gratifier narcissiquement ses parents (Delaisi, [1994](#), Gauchet [2004](#), Lebrun [2004](#)).

Le seul enfant possible est désormais l'enfant considéré comme normal, et la précocité est même élevée au rang de norme éducative. Objet de projets éducatifs, l'enfant rêvé est en fait un élève-fœtus qui prend des leçons d'anglais et de musique *in utero*. Cette conception déterministe qui repose la question de la liberté du sujet est relancée par les théories prédictives de la génétique et les neurosciences. A partir des années 1950, on parle de l'enfant « post-moderne », nourri dès le berceau des avancées de la science et des technologies. Le fantasme de l'enfant parfait pose la question des frontières entre le normal et le pathologique et suscite inquiétude et fascination. L'eugénisme, sous couleur de bons sentiments, refait surface avec la même croyance : « *la normalité génétique est la normalité tout court* ». L'affection qu'on porte aux enfants demande que l'on ne laisse naître que ceux que la société considère comme bien portants ; la maîtrise du patrimoine génétique est aussi celle de la maîtrise de l'enfant. Du sexage de l'enfant à l'échographie en 3D, le bébé est le fruit de la toute-puissance du désir parental. Il peut s'agir d'un « eugénisme de convenance » ; en tout cas cela souligne que la liberté de l'enfant (à commencer par celle de pouvoir exister à sa convenance) est contrôlée par l'adulte, qu'il soit parent géniteur ou représentant de la société -comme l'est par exemple le corps médical (Gavarini, [2004](#)).

De même, **il n'y a d'enfant que s'il y a projet d'enfant**. Dans toute société, l'enfant doit faire état de son statut d'humain avant que de paraître. A partir d'observations menées à l'hôpital et d'entretiens avec des personnes ayant connu l'expérience de l'avortement, Luc Boltanski constate que le statut d'être humain passe

par une adoption symbolique qui outrepassé l'existence biologique du fœtus. Différents « arrangements » sont en jeu pour que soit confirmée ou infirmée l'existence de l'enfant à naître :

- la divinité : de conception moniste, elle « ne connaît pas de restes et exclut toute idée de sélection parmi l'ensemble des être venus dans la chair » ;
- la lignée : en Occident, elle fonctionne sur le principe de la descendance légitime ;
- l'État-Nation industriel : on attend de l'être qui vient dans la chair qu'il ait une utilité sociale ; la médecine, les sciences morales et politiques s'emploient à faire le tri ;
- le projet : de nos jours, la parole parentale institue un foetus projet, tandis que le fœtus tumoral, « embryon accidentel » se réduit à sa chair et ne sera pas « l'objet d'un projet de vie » (Boltanski, [2004](#)).

## CHÉRIR, ÉDUCUER OU PUNIR : L'ENFANT ENTRE DÉPENDANCE, AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉ

A la fois dépendant et autonome, l'enfant est de nos jours un « **alter ego paradoxal** » (Renaut & Mesure, [2002](#)) mineur qui bénéficie à la fois de protection et de droits subjectifs, encore appelés droits-créances et droits-libertés (Renaut, [2004](#)). On observe à cet égard deux évolutions majeures :

- le passage de l'adultocentrisme au pédocentrisme, tendance profonde de la société contemporaine toute entière tournée vers la protection et l'affirmation des droits de l'enfant (Segalen, [2010](#)) ;
- la polarisation entre libérationnistes (*child liberationists*) et protectionnistes (*child caretakers*). Cette tension permanente entre « protection » et « libération » caractérise la spécificité de l'individualisation de l'enfant dans les sociétés individualistes contemporaines (de Singly, [2006](#)).

L'enfant est devenu sujet, comme l'illustre la promulgation de la **Charte internationale des droits de l'enfant** ou la nomination de médiateurs des enfants (Sirota, 2006). Texte de référence, la [Convention internationale](#) des droits de l'enfant (CIDE, 1989) reconnaît aux enfants des droits fondamentaux (la France ne lui donne pas force de loi mais applique déjà un grand nombre de ses principes). La CIDE accorde à l'enfant le droit « d'avoir ses droits (art. 4) : le droit à la vie (art. 6), au bien-être (art.2), à un niveau de vie correct (art.27), à l'éducation (art.28 et 29) et aux loisirs (art.31) ; Renaut pour sa part évoque même un droit au « doux jeu de la vie » (O' Neill, 1998, citée par Renaut, 2003) et à une atmosphère familiale joyeuse. L'enfant a aussi le droit de n'être pas exploité (art.32), de ne pas être maltraité (art.19) et d'être protégé même en dehors de la famille (art.20) ; cet ensemble constitue des droits-créances. Parmi les droits-libertés, la CIDE mentionne : la liberté d'opinion (art.12) qui s'exerce dans sa condition d'enfant (*i.e* selon son âge et son degré de maturité) à quoi s'ajoutent la liberté de s'exprimer (art.13), de penser, de choisir sa religion (art.14), de s'associer (art. 15).

La CIDE ne fait pas l'unanimité. Irène Théry parle même de « mystification » (Théry, citée par Segalen, 2010), l'enfant n'étant libéré de la domination parentale que pour passer sous l'égide de l'État. Gestation pour autrui, accès à la PMA (Procréation médicale assistée) pour les femmes seules (pratiques interdites en France), accouchement sous X (spécificité française): l'État, qui a un droit d'ingérence dans la vie des familles depuis plus d'un siècle, contrôle et organise désormais les conditions de la vie de l'enfant à venir. Deux notions émergent actuellement : la maltraitance (l'enfant maltraité est l'avèrs de la figure de l'enfant choyé et sujet de droit) et la parentalité (« *capacité des parents à savoir élever leurs enfants* » - « *nouvelle tarte à la crème de la sociologie et de l'action sociale* » - selon Martine Segalen). Dans les deux cas, cela souligne que l'enfant en danger est aujourd'hui d'abord celui que ses parents ne savent pas éduquer (Segalen, 2010).

Tous les grands philosophes modernes (Locke, Hobbes Kant, puis aujourd'hui

Hans Jonas notamment) soulignent que l'enfant n'a rien demandé ni consenti concernant sa venue au monde. Il en découle une responsabilité parentale plutôt qu'une autorité. En 1979, anticipant sur la CIDE, le Conseil de l'Europe a d'ailleurs adopté une recommandation « *affirmant que les enfants ne pouvaient plus être considérés comme la propriété de leurs parents, mais comme des individus avec des droits et des besoins propres* ». En France, l'article 371-2 du Code civil relève du même principe. Au concept d'autorité se substitue celui de responsabilité. La plupart des pays ont fait évoluer leur législation en ce sens : [Children Act](#) au Royaume Uni (1989), lois de 1979 et 1999 en Allemagne, [Family Law Reform Act](#) (1995) en Australie, [Domestic Relations Act](#) (Maine, New York, Alberta...) ou [Parenting Act](#) (Washington, 1987) aux États-Unis, loi québécoise de 1977 sur la Protection de la jeunesse (devenue effective en 1979, amendée en 1984, 1994, 2006).

## ÉDUCER ET/OU PUNIR ?

La plupart des pays européens, confrontés à l'évolution du droit contemporain et notamment à celle de la justice pénale des mineurs, ont tenu compte du fait que l'enfant est un être inachevé qui parvient à la maturité par l'éducation (Youf, 2002).

En Europe, les systèmes judiciaires tendent actuellement à « *transformer la logique éducative et de prévention qui prévalait jusqu'alors en une logique sécuritaire* ». Les seuils d'âge de responsabilité pénale varient fortement (de 8 à 14 ans) comme l'accompagnement des mineurs qui en découle (Jovelin, 2009). En France, l'ordonnance du 2 février 1945 relative à la délinquance des mineurs, modifiée par la loi du 9 septembre 2002, ainsi que le [Code civil](#) (art. 122.8) tiennent compte d'une conception moderne de la minorité fondée sur l'inachèvement de l'enfant. Ils substituent ou associent des mesures éducatives aux sanctions, adaptent la sanction, la détention provisoire, la garde à vue et la détention, et tiennent compte de la responsabilité progressive de l'enfant compte tenu de son âge et de son discernement. La justice pénale des mi-



neurs repose sur « deux logiques complémentaires et parfois contradictoires » car il s'agit de sanctionner et d'éduquer des êtres non encore autonomes (Youf, 2009). L'ordonnance de 1945 fait ainsi de la justice pénale des mineurs une « dialectique » entre sanctionner et éduquer. La finalité première de l'éducation dans un cadre pénal est l'insertion sociale du mineur (Youf, 2010). L'édification d'un droit pénal spécifique à l'enfant n'a pas été facile : le Code pénal de 1810 considérait l'enfant comme « un adulte en miniature » tandis que l'ordonnance de 1945 définit l'enfant comme un être en devenir, à protéger et à éduquer (Youf 2001, Youf 2004). Si la justice est impartiale, « l'éthique du care » entend tenir compte de la particularité de la personne. C'est une « éthique du lien ». **La notion du « care », venue des États-Unis et difficilement traduisible, désigne la sollicitude envers autrui en même temps que la mise en œuvre concrète de réponses à ses besoins.** La justice des mineurs est un exemple de cohabitation entre éthique de la justice et « éthique du care ». Elle admet que le jeune est un être plus fragile que l'adulte et qu'il faut faire émerger son autonomie (Meurin & Youf, 2009).

La première [circulaire d'application de la loi du 10 août 2011](#) sur la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale et le jugement des mineurs modifie les procédures applicables aux mineurs délinquants. Trois points y interrogent la relation entre l'âge et la majorité légale (13, 16 ou 18 ans selon l'infraction) et la relation entre le jeune et les adultes, au cœur de la réflexion sur la définition de l'enfance :

- La création de la convocation par officier de police judiciaire (COPJ) devant le tribunal pour enfants, « sorte de citation directe supprimant le recours à l'instruction par le juge des enfants » (Léna, 2011) : selon les faits reprochés, la convocation peut être délivrée à l'encontre d'un majeur de treize ans ou seize ans. Cette procédure est exclue pour un mineur primo-délinquant ; le mineur doit être assisté d'un avocat et la convocation notifiée dans les meilleurs délais aux parents, au tuteur, à la personne ou au service auquel le mineur est confié.
- L'extension de compétence de la cour d'assises des mineurs : en l'état actuel du droit « *dans les affaires de crimes sériels ou connexes, par exemple les crimes sexuels, on doit disjoindre les faits selon qu'ils sont commis avant ou après les seize ans de l'accusé et donc organiser deux procès, devant deux juridictions nécessitant la présence et la participation des victimes à deux reprises (...). Désormais, la cour d'assises des mineurs peut juger au cours d'un même procès les crimes commis avant l'âge de seize ans et ceux commis après cet âge lorsqu'ils sont indissociables* ».
- La conversion d'une peine d'emprisonnement ferme en sursis assorti de l'obligation d'accomplir un travail d'intérêt général et dans laquelle devait être pris en compte l'âge du mineur au jour de la décision et non au jour des faits.

« A regarder l'acte c'est un délinquant qu'il faut punir, à regarder son auteur c'est encore un enfant ou un adolescent que l'on peut sauver. Cette dialectique (...) est au cœur de la justice des mineurs ». Robert Badinter, *Les épines et les roses*, 2011.

Les textes nationaux et internationaux concernant les droits de l'enfant génèrent des champs de réflexion nouveaux :

- Les droits de l'enfant sont censés avoir unifié ce « groupe social » mais l'enfance demeure difficile à définir. L'enfant apparaît plus sujet et plus acteur mais paradoxalement plus contraint par de nouveaux déterminismes, sociaux et surtout génétiques. Désormais forcément désiré, programmé, stimulé, écouté, l'enfant se devra de répondre aux attentes parentales, par sa précocité dans les apprentissages notamment. L'enfant de la société occidentale fait peut-être par là-même « illusion de sujet » (Gavarini 2006).



- L'enfant handicapé rappelle combien la représentation du handicap prend le pas sur celle d'enfance, et souligne l'ambiguïté de l'énonciation et de l'application des « droits de l'enfant » à son égard (Renaut, [2003](#)) ; les actions éducatives qui le considèrent le perçoivent d'abord comme un handicapé (selon les époques, un « attardé, un « anormal »...), ensuite seulement comme un enfant. La représentation de l'enfant handicapé est comme un miroir grossissant de la représentation de l'enfant (Plaisance, [2006](#), Musset & Thibert, [2010](#)).
- A la différence des partisans de la protection, du « care » (*caretaker thesis*), qui dénie ces droits (cette « capacité ») à l'autodétermination forcément déléguée à des adultes qui prennent soin d'eux comme enfants, le mouvement libérationniste des enfants (*child liberationists*) insiste sur leur nécessaire autodétermination. L'Etat peut se substituer au parent qu'il estime défaillant. Peut-être est-ce le terme de droit qui n'est pas adapté à l'enfance (Archard, [2004](#)).
- Pour d'autres chercheurs, les adultes ont privilégié ce qu'ils pensent relever de la protection de l'enfant et ont négligé, volontairement ou non, de garantir et d'encourager leur liberté d'expression. Leur créativité ou leur capacité à porter un jugement sur le monde qui les entoure sont alors bridées (Alderson, [2008](#)). Des auteurs préconisent de réformer l'école et la formation des enseignants pour y faire mieux vivre la CIDE (Invernizzi & Williams, [2008](#), Howe & Covell, [2005](#)).

« Cet enfant, sollicité de toutes parts que ce soit en tant qu'élève-futur citoyen ou cible marketing, selon le vocabulaire de chacun de ces espaces, est amené à construire sa propre expérience dans un puzzle de références et de normes » (Sirota, [2006](#))

## ENFANCE ET CONFLITS DE DROITS

Née de la démocratisation et entérinant la fin de l'autorité traditionnelle, ce qu'on appelle avec H. Arendt la crise actuelle de l'autorité (Arendt, [1972](#), Renaut, [2004](#)) trouve sa source dans cette nouvelle représentation de l'enfance : reconnu différent de l'adulte, l'enfant tend en même temps à bénéficier des mêmes droits. La relation entre l'enfant et l'adulte pourrait

logiquement devenir contractuelle (Renaut, [2004](#) ; Renaut, [2003](#)).

Ces changements expliquent que le droit de la famille et les droits de l'enfant soient en crise dans de nombreuses démocraties, dans lesquelles la loi ne saurait organiser la discrimination. Un enfant conçu artificiellement doit ainsi pouvoir « bénéficier de droits identiques à tout enfant ». Droit à la filiation, droit à connaître ses deux parents, droit à connaître son histoire, ... nourrissent donc de multiples débats : anonymat des donneurs de sperme (la France le permet, non la Suède), accouchement sous X (spécifique à la France), et toutes formes de « droits à l'enfant ». On assiste donc de plus en plus à des droits en conflit. La France se distingue d'autres pays européens par « une conception mécaniste de la nature qui considère les produits biologiques comme des objets », tandis que les Pays-Bas, l'Allemagne, le Royaume-Uni et la Suisse autorisent l'enfant mature ou majeur à connaître ses origines (Youf, [2002](#)).

## QUEL AVENIR POUR L'ENFANT POST-MODERNE ?

Les enfants n'existent plus seulement par rapport aux adultes. Ils constituent désormais un groupe en soi. C'est pourquoi certains auteurs considèrent comme acquis que la sociologie, qui s'est aujourd'hui emparée du problème de l'enfance, prend le pas sur les sciences de l'éducation ou la psychologie pour étudier l'enfant (Hengst & Zeiher, [2005](#), Andresen & Diehm, [2006](#)). Parmi les pistes de réflexion émergentes dans cette perspective, les médias et l'art intéressent particulièrement le champ de la recherche.

## L'ENFANT SUJET, OBJET DES MÉDIAS

Les discours savants sur l'enfance ont pour caractéristique d'être largement médiatisés depuis les années 1970, sachant que « les savoirs produits sur les pratiques sociales [...] rétroagissent sur celles-ci ».



L'injonction à être soi est le leitmotiv de la post-modernité, même si l'enfant est pris entre deux images, celles de l'enfant tyran et celle de l'enfant abusé. Ces savoirs vulgarisés sont souvent décontextualisés lors de leur reformulation médiatique alors même qu'ils produisent des normes savantes qui vont faire référence. Par exemple l'insistance des médias sur les capacités cognitives des nouveau-nés et la précocité de ses apprentissages peut être contreproductif et faire de l'enfant un « consommateur passif de savoirs inculqués » (Neyrand, 2005).

Paradoxalement « l'enfant sujet devient enfant passif d'une double emprise, celle de la perversion sexuelle adulte et celle de l'aliénation consommatoire », deux formes d'aliénation du sujet. Les stratégies marketing ont adopté à leur façon le statut de l'enfant-sujet en s'adressant directement à lui comme consommateur (Neyrand, 2005). Très intéressée par cette conception de l'enfant-sujet, l'industrie de la mode travaille depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle à faire valoir le point de vue de l'enfant sur celui des parents : aux États-Unis, diverses initiatives (*Bureau des enfants, semaine de Bébé...*) articulent les résultats de la recherche (puériculture, pédagogie...) avec des actions marketing. Cette *pediocularity* ou pédocentrisme a inspiré au marketing l'invention des catégories des « préados » (*preteens*) et des « bambins » (*toddler*) dès les années 1950. Faisant légitimement valoir ses droits et exprimant ses désirs, l'enfant est désormais prescripteur d'achat (Cook, 2004). L'hyperconsommation dont l'enfant-roi est la cible repose sur l'absence de frustration ; or Freud comme Lacan ont montré que le manque est inhérent à l'être ; d'où ce hiatus connu depuis longtemps à l'école et qui existe à présent dans les familles (Gavarini 2004).

L'enfance comme « catégorie ayant des droits propres » a accredité dans le grand public comme dans l'univers du marketing une nouvelle représentation de l'enfant, dans laquelle les besoins élémentaires ont tendance à devenir des droits subjectifs extensifs, ce qui peut générer quelque confusion ou conflits de droits (droit à connaître ses géniteurs, à être désiré par ses deux parents, à être instruit, à

consommer...) : en tout état de cause la satisfaction de ses besoins/droits s'impose comme norme de fonctionnement de la famille et de la société (de Singly, 2009, Gavarini, Lebrun & Petitot, 2011).

Le bébé est défini comme une personne, en puériculture, en pédiatrie, en psychologie, en pédagogie. Son quotidien est donc sous-tendu par cette insertion future dans la société ; il y sera un citoyen éclairé et éduqué, sur lequel auront veillé des adultes bienveillants mais déterminés. Contemporaine de la Convention, la [Loi d'Orientation scolaire \(1989\)](#), dite loi Jospin, a semblé correspondre à un « changement de cap analogue » : elle a placé l'élève au centre à titre de nouveau lieu commun (Rayou, 1999) et elle « désigne l'éducation à la citoyenneté comme l'une des priorités de l'école » (Iwaniukowicz & Hedjerassi, 2009). Des applications psychopédagogiques à partir des recherches sur le développement de l'enfant peuvent être envisagées en travaillant sur l'inhibition (forme de contrôle neurocognitif et comportemental), car le défaut d'inhibition peut expliquer des difficultés d'apprentissage (erreurs, biais de raisonnement, etc.) et d'adaptation « tant cognitive que sociale » (Houdé 2011). La transposition et la vulgarisation scientifique des résultats de la recherche dans toutes les disciplines qui gravitent autour de l'enfant caractérisent les sociétés actuelles.

## L'ENFANT ET L'ART, UN ART DE L'ENFANCE ●

L'art tient une place spécifique dans la réflexion concernant la définition de l'enfance. L'accès aux arts, d'une part, fait partie des droits de l'enfant ; nombre d'institutions ont tenu compte de cette attente et la plupart des pays ont un programme d'éducation à l'art, aux contenus variables mais aux objectifs similaires. L'expérience esthétique et artistique, d'autre part, est indépendante de la connaissance de la culture artistique comme de l'enjeu éducationnel. Il s'agit d'une rencontre de valeur ontologique dans laquelle est gommée la différence entre l'enfant et l'adulte. Les artistes eux-mêmes témoignent de

« Avec l'art, dès le plus jeune âge, le sentiment, l'émotion, la sensibilité se sont officialisés comme valeurs de l'éducation, facteurs d'équilibre et d'harmonie individuelle, sans lesquels il n'y a pas d'apprentissage véritable, surclassant le paradigme piagétien longtemps dominant dans la compréhension du développement de l'enfant et des apprentissages scolaires » (Loeffel, 2011).

cet effacement au sein d'une « création partagée ». « *La figure de l'enfant artiste participe d'une tentative de penser l'enfance autrement, en rupture avec l'approche objectivante de la pensée rationnelle – à tout le moins avec le rationalisme instrumental* » (Kerlan & Loeffel, [2012](#)). L'art en éducation fait consensus depuis les années 2000 (symposiums de l'UNESCO de 2004, 2006, 2007 et 2010) : fondamentalement éducatif, l'art irrigue positivement toute la société. Inspirées du poète et philosophe Schiller, les sociétés contemporaines s'adressent à l'art (ateliers de peinture, d'écriture...) pour soulager la maladie, la souffrance psychique ou les difficultés sociales. L'hôpital, la prison et à présent l'école aux prises avec les inégalités se tournent vers la pratique artistique ; les artistes s'engagent quand bien même l'évaluation de l'efficacité de l'art en éducation reste très difficile à faire (Kerlan, [2008](#)).

Pour beaucoup de chercheurs, l'éducation artistique est donc devenue le lieu privilégié d'interrogation de l'enfance. D'inspiration rousseauiste, la reconnaissance du sujet sensible « engage un déplacement de fond du modèle de l'enfance » (Loeffel, [2011](#)). En effet l'expérience esthétique n'est pas liée à l'âge à laquelle elle est éprouvée par le sujet. Elle peut prendre place dans une éducation artistique qui tient alors compte à la fois de la continuité ontologique de l'être et de la discontinuité de l'individu dans le temps (Kerlan, [2005](#)). La [circulaire n° 2010-032 du 5 mars 2010](#) entérine la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes et la loi du 13 août 2004 sur les libertés et les responsabilités locales, encourage le partenariat avec l'État et favorise une recomposition du paysage éducatif (Loeffel, [2011](#)). L'ensemble des démocraties a de plus en plus recours à l'enseignement artistique et à l'interaction entre les artistes et le monde scolaire (Kerlan, [2011](#)). Le projet artistique prend alors souvent le pas sur le programme scolaire et l'artiste sur l'enseignant (Hall & Thomson, [2007](#)).

La présence d'artistes en résidence (Enfance, [art et langage à Lyon](#), [La Criée](#) à Marseille, pratiques de la ville

de Reggio Emilia en Italie) pour éprouver l'expérience esthétique et la pratique artistique à l'école est effectivement un projet radicalement différent dans son objet et dans sa conception de celui de l'enseignement des arts, même si des passerelles sont bien sûr courantes (Bacconnier & Poyet, [2005](#)). Le domaine artistique inclut la sensibilité, l'intuition, l'imagination, les sens, et le discours symbolique (Hoyuelos, [2006](#)) : il répond à un besoin tout à la fois ontologique, esthétique et social de l'être humain à tout âge et ne se concentre pas *a priori* sur le contenu éducatif ou culturel ni sur la transmission de valeurs communes via l'art. Il ne considère pas l'art comme un outil d'appropriation d'autres formes de savoirs sociaux ou intellectuels propres à faire grandir les enfants selon les attentes du monde adulte.

Pour autant de nombreuses assignations éducatives sont confiées à l'art. On peut vouloir l'utiliser comme outil de résolution de conflits entre les enfants (Brunson, Conte & Masar, [2002](#), Hetland & Winner, [2007](#)), valoriser le fait que la musique introduit au calcul, le théâtre à la lecture ; les [programmes de 2002](#) précisent que le chant choral « exprime une discipline collective [...], excellent remède contre les pulsions agressives ». [L'enquête 2009](#) de la Commission européenne sur l'éducation artistique à l'école passe ainsi au crible les objectifs de l'éducation artistique dans l'ensemble des pays européens. Les premières attentes concernent la connaissance liée aux arts et le développement du jugement esthétique et de la créativité au sens large (en Espagne, en Slovénie, en Angleterre et en Norvège, la créativité artistique est associée à l'innovation et à l'esprit d'entreprise). Viennent ensuite l'accès au patrimoine culturel comme vecteur d'identité nationale, le développement de compétences sociales et la sensibilisation à l'environnement : **l'art forme le citoyen**. Les objectifs les moins souvent revendiqués sont « le développement d'un intérêt permanent pour les arts » et « l'identification des potentialités artistiques ». En France, la [loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école](#)



(2005) précise de profiter « des apports spécifiques des disciplines artistiques pour [...] garantir l'acquisition des compétences sociales et civiques », tandis que « le développement de [l'éducation artistique et culturelle](#) repose sur quatre principes majeurs :

- le développement des pratiques artistiques à l'école et en dehors de l'école ;
- la rencontre des artistes et des œuvres, la fréquentation de lieux culturels ;
- la poursuite de la mise en place de l'enseignement généralisé d'histoire des arts ;
- la formation des enseignants à l'éducation artistique et culturelle ».

Chercheurs et praticiens ne cachent pas leur sentiment paradoxal devant l'instrumentalisation possible de l'expérience artistique dès lors qu'elle est scolarisée, et notamment quand vient le temps de l'évaluation. (Kerlan [2005](#), Bacconnier & Poyet, [2006](#), Kerlan, [2004](#)). Ils rappellent les travaux de Nelson Goodman pour assigner à l'art la place qui lui revient dans l'éducation : l'art et la culture valent par eux-mêmes, « l'art ne réclame aucune justification extrinsèque ». C'est à cette condition que l'art peut éclairer la perception de l'enfance.

*« Il existe des arguments sophistiqués qui insistent sur les avantages psychologiques et pratiques d'une formation aux arts. D'une telle formation, on suppose qu'elle calme l'esprit, éveille la pensée, accroît le bonheur de la condition quotidienne, résout les tensions sociales etc. Quels que soient les mérites de ces arguments, leur principale conséquence [...] est d'entretenir le soupçon que les arts n'ont en eux-mêmes aucune valeur. » Nelson Goodman, *L'art en théorie et en action*, 1996.*

Autre élément en débat : les pratiques artistiques menées à l'école par des artistes s'enracinent dans les courants de l'éducation populaire, sensible à l'« enfant global », individu singulier perçu dans toute sa dimension physique, intellectuelle, morale et affective. « Ce modèle se démarque très fortement du modèle scolaire de l'élève, uniforme et uniformisant » (Loeffel, [2011](#)). Dans les pays anglo-saxons, on utilise d'ailleurs l'expression « éducation inclusive à l'art » pour désigner une approche holistique de la relation de l'enfant à l'art, et souligner le rôle de l'art dans une éducation globale, notamment à l'heure de la globalisation ou dans des sociétés multiculturelles (Smith, [2007](#), Hall & Thomson, [2007](#)).

L'éducation artistique est alors une éducation de la démocratie : tenant compte de l'engagement de la personne dans l'art, Joëlle Zask oppose au modèle républicain de l'école un modèle démocratique, dont l'éducation artistique est l'expression la plus achevée – les autres enseignements restant « en république » : « *Seule une éducation assurant que l'élève participe personnellement au déroulement de sa propre éducation est démocratique* » (Zask, [2003](#) ; Zask, [2007](#)). Les groupes d'élèves qui sillonnent les musées laissent pourtant un sentiment mitigé : la satisfaction de voir que l'art se démocratise est tempérée par une question lancinante : ces visites guidées permettent-elles de faire une expérience esthétique ? Elles sont souvent aux antipodes des « leçons de silence » montessoriennes, aux cours desquelles l'élève est encouragé à écouter et ressentir son environnement afin de lui donner sens pour soi. C'est à cette condition seulement que l'art peut éduquer. L'anthropologie et la pédagogie s'accordent alors pour percevoir l'attention, la concentration, la créativité à l'œuvre dans le contexte artistique, rapprochant l'art d'un autre système symbolique bien connu des enfants, celui du jeu (Kerlan, [2005](#) ; Kerlan [2008](#)).



## CONCLUSION

Au terme de deux siècles d'évolution, l'enfant d'aujourd'hui est désormais acteur social à part entière autant que sujet de plein droit. Historiens, anthropologues et sociologues soulignent que plusieurs systèmes de représentation de l'enfance se sont constitués dans le temps et l'espace. Dans la plupart des cas l'adultocentrisme, qui a longtemps prévalu, est questionné, de même que la construction d'une société par tranche d'âges : ni innocente ni fortuite, il s'agit au contraire d'une construction sociale lourde de conséquences. Les *Childhood studies* soulignent notamment l'importance du clivage entre l'enfant « être en devenir » et l'enfant « au présent » (Prout, 2005). A cet égard le terme d'enfance et non d'enfant insiste sur un état plus que sur une étape de l'existence (Archard, 2004). ●

L'examen de ces quelques regards d'aujourd'hui sur l'enfance conduit ainsi à mettre en relief l'extrême dispersion des représentations de l'enfance et la vivacité des débats à son sujet (en matière juridique, philosophique, socio-anthropologique, psychologique). La notion d'« enfant-problème » (Le Débat, 2004) s'impose au croisement de ces représentations avec en son centre la question désormais fédératrice de la différence enfantine : sur fond d'une critique de l'adultocentrisme commune à la socio-anthropologie, à la sociologie et à la psychologie (Quentel, 2004 ; Turmel, 2008), resurgit la question de la différence enfant/adulte, les anciennes réponses fournies par le développementisme ne suffisant plus. La critique du paradigme piagétien menée conjointement dans la sociologie et dans la psychologie tient certes aux développements propres à ces disciplines, mais aussi, sur un plan plus général, à ce que ce paradigme ne paraît plus suffire en l'état à rendre pleinement compte de l'expérience des enfants, ni à englober la pluralité et la complexité des représentations le concernant.

« Une pensée de l'enfance, ou des pensées de l'enfance ? Emergent toutefois du foisonnement des pensées de l'enfance quelques paradigmes [mais] le point de vue paradigmatique n'épuise pas la question. Par-delà les paradigmes qui tentent de la saisir, quelque chose de l'enfance ne cesse d'échapper » (Kerlan & Loeffel, 2012).

## BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de [notre bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Agamben Giorgio (2002). *Enfance et histoire*. Paris : Payot.
- Alderson Priscilla (2008). *Young Children's Rights : Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London : Jessica Kingsley Publishers.
- Andresen Sabine & Diehm Isabell (dir.) (2006). *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Archard David (2004). *Children : Rights and Childhood*. London : Routledge.
- Arléo Andy & Delalande Julie (dir.) (2011). *Cultures enfantines : Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Artières Philippe & Bert Jean-François (dir.) (2011). *Surveiller et Punir de Michel Foucault : Regards critiques 1975-1979*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Bergonnier-Dupuy Geneviève (dir.) (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Toulouse : Eres Editions.
- Bernd Overwien (dir.) (2005). *Von sozialen Subjekten : Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten*. Frankfurt : IKO-Verlag.
- Boltanski Luc (2004). *La condition foetale : Une sociologie de l'engendrement et de l'avortement*. Paris : Gallimard.



- Brunson Russell, Conte Zephryn & Masar Shelley (2002). *The Art of Peacemaking : A Guide to Integrating Conflict Resolution Education into Youth Arts Programs*. Washington : National Center for Conflict Resolution.
- Cook Daniel Thomas (2004). *The Commodification of Childhood : The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham : Duke University Press.
- Delaisi Geneviève (1994). *Enfant de personne*. Paris : Odile Jacob.
- Delalande Julie (dir.) (2009). *Les enfants entre eux : Des jeux, des règles, une morale*. Paris : Autrement.
- Fayol Michel & Gombert Jean-Émile (dir.) (1999). « L'apprentissage de la lecture et de l'écriture ». In Manuel de Psychologie de l'enfant. Sprimont : Mardaga Editions.
- Feil Christine (2003). *Kinder, Geld und Konsum : Die Kommerzialisierung der Kindheit*. Weinheim : Juventa Verlag.
- Gauchet Marcel (2004). « La redéfinition des âges de la vie ». *Le débat*, n° 132, p. 27—44.
- Gauchet Marcel (2004). « L'enfant du désir ». *Le débat*, n° 132, p. 98—121.
- Gavarini Laurence (2004). *La Passion de l'enfant*. Paris : Hachette.
- Gavarini Laurence (2006). « L'enfant et les déterminismes aujourd'hui : Peut-on penser un sujet? ». In *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gavarini Laurence, Lebrun Jean-Pierre & Petitot Françoise (2011). *Avatars et désarrois de l'enfant-roi*. Paris : Fabert.
- Gopnik Alison (2010). *The Philosophical Baby : What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. New York : Picador Editions.
- Gros Guillaume (2010). « Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance ». *Histoire de l'éducation*, n° 125, p. 49—72.
- Hall Christine & Thomson Pat (2007). « Creative partnerships? Cultural policy and inclusive art practice ». *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 3, p. 315—329.
- Hengst Heinz & Zeiher Helga (dir.) (2005). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hetland Lois & Winner Ellen (dir.) (2007). *Studio Thinking : The Real Benefits of Arts Education*. New York : Teachers College Press.
- Holloway Sarah L. & Valentine Gill (2002). *Cyberkids : Children in the Information Age*. London : Routledge.
- Houdé Olivier & Leroux Gaëlle (2009). *Psychologie du développement cognitif*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Houdé Olivier (2011). *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Howe Brian & Covell Katherine (2005). *Empowering Children : Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto : University of Toronto Press.
- Hoyuelos Alfredo (2006). *La estetica en el pensamiento y obra de Ioris Malaguzzi*. Barcelone : Octaedro.
- Invernizzi Antonella & Williams Jane (2008). *Children and Citizenship*. London : SAGE Publications Ltd.
- Iwaniukowicz Marie-Françoise & Hedjerassi Nasira « La Convention Internationale pour les droits de l'enfant à l'épreuve des curricula de l'école primaire française ». In *société francophone de philosophie de l'éducation. Repenser l'enfance ? Une question philosophique*. Une question à la philosophie. Paris, 24-27 juin 2007
- James Allison & Prout Alan (dir.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London : Routledge. (1re éd. 1990).
- James Allison & James Adrian (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London : SAGE Publications Ltd.
- Jovelin Emmanuel (2009). « Uniformité et diversité : Formation et prise en charge des mineurs délinquants en Europe ». *Les cahiers Dynamiques*, vol. 1, n° 43, p. 67—70.
- Kerlan Alain (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- Kerlan Alain (2005). *Des artistes à la maternelle*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie de Lyon.
- Kerlan Alain (2008). « Arts in school as a change model ». In *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. London : Routledge.

- Kerlan Alain editor (dir.) (2011). « Artists in schools ». In *London, French Institute and The Courtauld Gallery*, Courtauld Gallery Conferences, London.
- Kerlan Alain & Loeffel Laurence (2012). *Repenser l'enfance? L'enfance, une question philosophique, une question à la philosophie*. Paris : Hermann.
- Latour Bruno (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Léna Maud (2011). « La loi du 10 août 2011 : Première circulaire d'application ». *Recueil Dalloz*, n° 32, p. 2206.
- Lebrun Jean-Pierre (1997). *Un monde sans limite : Essai pour une clinique psychanalytique du social*. Toulouse : Eres Editions.
- Lebrun Jean-Pierre (2004). « Des incidences de la mutation du lien social sur l'éducation ». *Le débat*, p. 151—176.
- Loeffel Laurence (2011). « La reconnaissance du sujet sensible dans l'éducation artistique : entre utopie et réalité ». *Chemin de formation*, n° 16.
- Mesure Sylvie & Renaut Alain (2002). *Alter Ego : Les Paradoxes De L'Identite Democratique*. Paris : Flammarion.
- Morche Silke (2008). *Der kleine Morgen : Die Renaissance des Kindes in der UN-Kinderrechtskonvention*. Berlin : Logos Verlag.
- Neyrand Gérard (2005). « Emergence de l'enfant sujet et paradoxe de la médiatisation ». In *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Toulouse : Eres Editions.
- O'Neill Onora (1998). « Children's Rights and Children's Lives. ». *Ethics*, n° 98, p. 445—463.
- Perrot Jean (2008). « Entre nostalgie du sacré et jeu du Gai Savoir, l'enfant qui joue avec le Temps ». In *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Plaisance Eric (2006). « Dénominations de l'enfance : De l'anormal au handicapé, ». In *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Postman Neil (1994). *The Disappearance of Childhood*. London : Vintage Books. (1re éd. 1982).
- Prout Alan (2004). *The Future of Childhood*. London : Routledge.
- Quentel Jean-Paul (2004). « Penser la différence de l'enfant ». *Le débat*, n° 132, p. 5—26.
- Rayou Patrick (2000). « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct ». In *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.
- Renaut Alain (2003). *La libération des enfants*. Paris : Hachette.
- Renaut Alain (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Segalen Martine (2010). *A qui appartiennent les enfants ?* Paris : Taillandier.
- de Singly François (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- de Singly François (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ? Guide de voyage à l'intention du parent*. Paris : Armand Colin.
- Sirota Régine (2006). « Petit objet insolite ou champ constotué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? ». In *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sirota Régine (2010). « French Childhood Sociology : An Unusual, Minor Topic or Well-Defined Field? ». *Current Sociology*, vol. 58, n° 2, p. 250—271.
- Smith Jill (2007). *Art education in New Zealand : Issues of culture, diversity and difference*. University of Auckland.
- Thursz Anne, Souteyrand Yves & Salmi Rachid (dir.) (1993). « Pour une histoire de l'adolescence : Le cas du Moyen age ». In *Adolescence et risque*. Paris : Syros.
- Turmel André (2008). *A Historical Sociology of Childhood : Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Youf Dominique (2001). « L'enfant doit-il être tenu pour responsable de ses actes ? ». *Cités*, n° 6, p. 215—228.
- Youf Dominique (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Youf Dominique (2004). « Enfance victime, enfance coupable : Les métamorphoses de la protection de l'enfance ». *Le débat*, n° 132, p. 214—224.
- Youf Dominique (2009). *Juger et éduquer les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.
- Youf Dominique (2010). « Éduquer au pénal ». *Les cahiers Dynamiques*, vol. 1, n° 45, p. 16—22.
- Zask Joëlle (2003). *Art et démocratie : Peuples de l'art*. Paris : Presses universitaires de France.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Marie Musset (2011). « *Regards d'aujourd'hui sur l'enfance* ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°68, novembre.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=68&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement*

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=67&lang=fr>

● *Pisa, ce que l'on en sait, ce que l'on en fait*

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=66&lang=fr>

● *Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages* <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=65&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyses>

© École normale supérieure de Lyon  
Institut français de l'Éducation  
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses  
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07  
veille.scientifique@ens-lyon.fr  
Standard : +33 (04) 26 73 61 00  
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45