



HAL
open science

Le temps de l'enfant et les mutations sociales .Éléments de comparaison historique

Pascale Garnier

► **To cite this version:**

Pascale Garnier. Le temps de l'enfant et les mutations sociales .Éléments de comparaison historique. Agora débats/jeunesses, 1998. hal-03747399

HAL Id: hal-03747399

<https://hal.science/hal-03747399>

Submitted on 8 Aug 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le temps de l'enfant et les mutations sociales

Éléments de comparaison historique



Pascale Garnier
Maître de
conférences à
l'Institut

universitaire de formation des maîtres de Créteil
Groupe de sociologie politique et morale (École
des hautes études en sciences sociales)
IUFM de Créteil - Rue Jean Macé - 94861
Bonneuil-sur-Marne Cedex

Comparer les débats du XIX^e siècle sur la réglementation du travail des jeunes ouvriers à ceux d'aujourd'hui sur l'aménagement du temps de l'enfant permet de comprendre à quel point l'école y occupe désormais une place centrale. Mais c'est aussi prendre la mesure des transformations du statut de l'enfant, de la nature même de l'espace public et des politiques d'intervention à son égard. C'est, du même coup, interroger les différences qui séparent le temps pensé comme principe d'ordre et de progrès social d'un temps éminemment subjectif, porteur de nouvelles libertés et de profondes incertitudes.

par Pascale GARNIER

Si l'analyse historique vaut d'abord pour comprendre notre présent, c'est qu'elle est nécessairement comparative.

Ainsi, comparer les débats actuels sur l'aménagement du temps de l'enfant et ceux du XIX^e siècle sur le travail des enfants permet d'en éclairer les enjeux et les présupposés.

C'est, en effet, à cette occasion que l'organisation du temps de l'enfant fait, pour la première fois en France, l'objet d'une politique publique qui aboutira à la première législation sur le travail des enfants en 1841. C'est à condition de replacer ces débats du XIX^e siècle dans l'espace critique qui leur est propre qu'il est possible de percevoir quelques mutations dans nos manières de penser le temps de l'enfant et d'interroger nos partis pris contemporains. Bien sûr, à la fin du XIX^e siècle, la question du travail enfantin cédera progressivement la place à celle du "surmenage" ou du "malmenage" de l'écolier, avec des significations très différentes selon qu'il s'agissait des élèves de l'école primaire ou des élèves du secondaire

de cette époque¹. Mais, c'est avant que l'école ne devienne le point de passage obligé des discussions sur le temps de l'enfant qu'il est indispensable de revenir si l'on entend prendre la mesure des débats actuels.

1. L'espace des débats

Tout le problème, dans la première partie du XIX^e siècle, est de circonscrire l'affaire aux seuls enfants plutôt que la laisser se déployer à l'ensemble des ouvriers. Le fait que cette affaire porte sur les enfants n'est pas une de ses données initiales, comme c'est le cas pour les débats sur l'aménagement du temps de l'enfant aujourd'hui. Elle est au contraire, à cette époque, l'objet d'un intense travail pour qualifier les jeunes ouvriers par leur âge, par un état d'enfance, plutôt que par leur état d'ouvrier. " *Pour ces pauvres enfants, il n'y a pas d'enfance* ", telle est l'injustice fondamentale dont sont victimes les jeunes ouvriers. Cela revient à discriminer une catégorie particulière d'ouvriers, les enfants, et parmi eux, à l'origine, les " enfants des manufactures ", comme devant faire l'objet d'une protection spéciale. Les enjeux et les difficultés de cette réduction de l'affaire aux seuls enfants ouvriers sont multiples.

Il y a bien sûr des problèmes pratiques, liés à la solidarité des tâches entre les ouvriers de différents âges et à la coordination de leur durée de travail, problèmes aussi économiques quand il s'agit de discuter à propos de la nécessité du salaire des enfants dans les budgets familiaux. Cette distinction entre enfants et adultes ouvriers pose aussi, au sein de la famille, la question de la subordination domestique de l'enfant. Cette question est double. Elle renvoie d'un côté à l'autorité

paternelle et à ses limites, mais aussi au bon ordre de l'institution familiale que le salaire des enfants ouvriers met littéralement sens dessus dessous. D'un autre côté, faire un sort différent aux enfants et aux adultes au sein des familles ouvrières, c'est rompre la solidarité d'un destin commun, d'une misère partagée. Dans ce sens, circonscrire l'affaire aux seuls enfants, c'est éviter de remettre en cause l'ordre social tout entier, d'être entraîné sur la pente d'un " communisme absolu ", pour reprendre la formule d'un député. Un socialiste de cette époque, Louis Blanc, a nettement pris la mesure de ce problème quand il dit en 1847 : " On ne peut, sous ce régime-ci, respecter l'humanité dans l'enfant sans l'outrager audacieusement dans le père ". Nul doute que réserver un sort particulier aux enfants ouvriers, c'est faire violence à leur attachement domestique, défaire cette solidarité des générations pour survivre. On voit bien que cette qualification des jeunes ouvriers par leur âge s'oppose à leur qualification par leur état de subordination domestique, leur appartenance à une communauté de destin. L'âge est porteur d'une conception universaliste des rapports sociaux qui est antagoniste avec une définition des individus par leur appartenance à une communauté. Mais loin d'avoir été totalement dépassée, cette tension apparaît encore dans les débats d'aujourd'hui.

¹ Pour une généalogie des expériences pédagogiques développées tout au long de ce xxe siècle dans l'école primaire et l'opposition permanente entre l'élève et l'enfant qu'elle met en scène, voir P. GARNIER (1997). Pour une analyse de ces débats sur le travail des enfants dans le contexte historique, nous renvoyons à un précédent travail (P. GARNIER, 1995) qui s'efforce de mettre en perspective, depuis le xviii^e siècle, les multiples manières de problématiser l'enfance et de la distinguer de l'âge adulte.

Pour cerner l'espace des débats, il faut encore se souvenir qu'il ne s'agit pas au milieu du XIX^e siècle de supprimer le travail des enfants, mais bien au contraire de réaffirmer un " droit " pour l'enfant au travail, tout en mettant des limites à ses abus les plus criants. Autrement dit, l'affaire est posée comme une question " industrielle " et non une question " d'instruction ", même si la réduction du temps de travail des enfants ouvriers va de pair avec l'obligation d'une instruction élémentaire. D'ailleurs, cette scolarisation, loin d'être considérée comme du travail pour l'enfant, apparaît alors comme un déclassement, un loisir comme le rappelle l'étymologie du mot école, *skholê*. De tous les côtés, cette valeur du travail pour l'enfant fait l'unanimité. Moins comme valeur économique que comme propédeutique à une vie laborieuse, voire moralisation des " classes dangereuses ". Il faut s'interroger ici sur le déplacement qui, aujourd'hui, définit l'activité scolaire des enfants comme un " métier " d'élève, au

moins dans le sens que lui donne un pédagogue comme R. La Borderie (1994) et assimile l'école au travail. Déplacement qui présente les activités périscolaires comme un antidote aux contraintes et pesanteurs scolaires, comme le dit trop bien l'expression " après-midi sans cartable ". Il ne faut pas en conclure trop vite que ce souci des loisirs de l'enfant est antagoniste avec celui de sa scolarité. Bien au contraire, il se définit en termes de bénéfices directs ou indirects pour l'activité scolaire de l'enfant jusqu'à reproduire parfois des formes scolaires d'apprentissages².

Un autre de ces décalages entre les débats du milieu XIX^e siècle et ceux d'aujourd'hui porte sur leur caractère public. Alors que les débats actuels mobilisent des réseaux d'interlocuteurs multiples et hétérogènes (syndicats, associations de parents, associations féminines et familiales, mouvements pédagogiques, etc.), ils étaient étroitement limités aux personnes " éclairées ". Ainsi, l'opinion publique de cette époque est avant tout celle d'une poignée de notables, d'industriels et de philanthropes. Au lieu qu'ils mettent en jeu des espaces publics de nature différente et des territoires fragmentés (ceux de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports, de la Culture, etc.), ils se rapportaient à l'homogénéité d'une puissance publique. Aujourd'hui, cette multiplicité des acteurs pose avec une acuité sans précédent deux questions : celle de la qualification des acteurs susceptibles d'être reconnus comme partie prenante des débats, celle de production d'un accord qui permettrait de dépasser leurs intérêts particuliers et de coordonner leur action. Ces deux questions renvoient à la place donnée à l'enfant et à la légitimité de ses porte-parole.

² Notons que cette légitimité des formes scolaires d'apprentissage et, au-delà, cette extension de la " forme scolaire " à de nombreux domaines de la vie sociale, pour reprendre ici l'expression de G. VINCENT (1992), ne va pas sans des processus complexes de transfert et de redéfinition de certaines activités des enseignants vers d'autres " prestataires de service " : activités d'accompagnement de la scolarité de l'enfant (soutien scolaire, aide médico-psychologique, orientation...) ou activités liées à l'enseignement, en particulier à l'école élémentaire au sein même du temps scolaire sous forme d'échanges de services entre instituteurs, collaboration avec des aides-éducateurs ou des intervenants extérieurs (P. GARNIER, 1998). Si le poids sans précédent de l'école dans notre société demeure le fait premier, il peut être également relativisé dans la mesure où cette externalisation est développée en dehors du cadre scolaire et rencontre, au moins dans certaines familles, une " tertiarisation des activités parascolaires " (M. HAICAULT, 1995). On comprend ici qu'elle suscite des espoirs en matière de création d'emplois et des craintes en matière d'égalité d'accès des enfants aux services externalisés, soit à partir de l'école, soit à partir de la famille. Quand elle porte sur des activités culturelles, sportives ou artistiques, elle interroge en outre leur rapport avec des formes scolaires d'enseignement et leur risque de " déscolarisation ".

Il faut s'interroger sur le déplacement qui définit l'activité scolaire des enfants comme un " métier " d'élève et assimile l'école au travail.

2. L'enfant et ses porte-parole

Autour des années 1840, il s'agit de trouver un compromis entre les " intérêts mutuels de la société, des familles, des chefs d'industrie ", selon la formule du Baron C. Dupin, l'un des promoteurs de la loi sur le travail des enfants. Même si l'authenticité des bonnes volontés des manufacturiers sera très vite remise en cause, ils sont parmi les premiers à dénoncer les abus du travail infantin et à s'ériger en porte-parole de l'enfance ouvrière, en particulier la Société industrielle de Mulhouse dès 1826. Soulignons que cette légitimité des manufacturiers équivaut alors à un " sacrifice " de leur part, celui de leurs intérêts particuliers. C'est leur concurrence même, la force d'une logique marchande qui les conduit individuellement à exploiter le travail des enfants qui justifie leur appel à une législation nationale. On peut d'ailleurs penser que la question d'une généralisation des expériences d'aménagement du temps de l'enfant justifie cette nécessité d'un recours à l'État, à des principes d'égalité civique, dans la mesure où les situations locales font apparaître de profondes disparités socio-économiques et l'emprise d'une régulation marchande.

C'est au cours des années 1860-1870 que cette légitimité des manufacturiers à porter la parole des jeunes ouvriers cédera progressivement la place à celle des experts (médecins, pédagogues ou encore inspecteurs institués par la loi de 1874). Du même coup, il ne

s'agira plus de composer un compromis, mais de faire valoir le seul intérêt des enfants. C'est

là, à mon sens, que se dessine véritablement la figure de l'État-Providence qui, pour protéger l'enfance, associe la puissance publique et la légitimité d'experts. Derrière l'unanimité d'un principe, la priorité donnée à cet intérêt de l'enfant, les débats actuels font apparaître de vives tensions dès qu'il s'agit de lui définir précisément un contenu en termes de politiques publiques. D'où, peut-être, l'importance accordée à l'évaluation des dispositifs mis en place qui pallie aux défaillances d'une construction *a priori* de principes d'accord.

Dans la mesure où, au milieu du XIX^e siècle, il s'agit de construire un compromis, la mise à l'épreuve des capacités enfantines ne saurait être l'épreuve décisive et unique pour régler leur travail. Ces capacités de travail de l'enfant sont toujours inscrites dans un espace de calcul beaucoup plus large qui leur donne un caractère relatif. Au reste, cette mesure des capacités enfantines s'entend toujours négativement : c'est ce que les enfants ne sont pas capables de supporter, comme par exemple travailler douze heures par jour à huit ans. On sait qu'aujourd'hui cette mise à l'épreuve des capacités enfantines a un caractère essentiellement positif. Positif dans le sens où il s'agit de faire valoir des compétences plutôt que des défaillances enfantines. Positif aussi dans le sens où ce qui est bon pour l'enfant n'est plus seulement l'envers de leur souffrance. Positif enfin car elle revient à une administration scientifique de la preuve.

D'où l'excellence des scientifiques à être aujourd'hui les tout premiers porte-parole des enfants dans la mesure où ils s'attachent à abstraire cette épreuve des compétences enfantines de toute autre considération qui leur serait extérieure.

En retour, cette positivité pose deux séries de problèmes que le XIX^e siècle ignorait complètement. D'une part, placée sur le terrain de la science, la question des compétences enfantines ne peut être abstraite de la pluralité des approches, des disciplines scientifiques, de leurs concurrences comme de leurs controverses. Elle interroge la légitimité des sciences à prescrire ou définir des visées politiques, en particulier éducatives. Elle pose enfin le problème de la traduction d'un savoir scientifique en dispositifs d'aménagement du temps des enfants. Traduction qui ne peut être que trahison dès lors que revient en force tout le bouillonnement du monde qu'entend écarter la pureté d'une épreuve scientifique. D'autre part, cette positivité des compétences enfantines bouleverse notre rapport aux enfants. Contrairement au milieu du XIX^e siècle où les enfants ouvriers étaient considérés comme un être collectif, " la personne des enfants ", nous nous attachons aujourd'hui à la " personne de l'enfant ", à la fois principe d'une humanité fondamentale et subjectivité individuelle. Aussi, il ne s'agit plus seulement de porter la parole des enfants mais aussi de leur donner la parole.

D'où de nouvelles questions qui portent sur l'authenticité de cette parole des enfants et sa place dans nos débats. À partir du moment où l'enfant est reconnu comme un " être de langage ", s'efface la figure de

l'*infans*, celui qui ne parle pas, mais aussi son principal attribut : l'innocence. Cette innocence des enfants est au XIX^e siècle le principal moteur d'une réglementation. Elle doit être entendue ici en référence à l'étymologie du mot innocent, celui qui ne nie pas, qui est complètement en dehors de la logique d'un procès. C'est cette innocence absolue des enfants qui les distingue des adultes. Elle va de pair avec leur silence et leur complète passivité, en même temps elle signifie l'entière responsabilité des adultes pour réparer les souffrances dont ils sont victimes.

3. Définitions du temps et organisations des temporalités

Le temps de l'enfance est donc au XIX^e siècle le temps de ce qui n'est pas encore. Il est systématiquement orienté vers le futur, temps d'une croissance à protéger, temps aussi d'une éducation. Il faut ici prendre toute la mesure de la signification historique de ce terme éducation. En particulier, il doit être pensé comme secteur séparé et activité spécialisée, investissement sur l'avenir que l'enfant représente, maximisation des potentialités qu'il recèle. Dans cette perspective, l'idée d'éducation est bien en rupture avec l'idée traditionnelle d'apprentissage qui, comme l'a montré M. Gauchet (1985), loin d'une séparation de l'enfant avec le monde des adultes, suppose au contraire leur mélange, des acquisitions par familiarisation, imprégnation, imitation qui tendent à la perpétuation des mêmes savoir-faire de génération en génération. En somme, le temps de l'enfance est identiquement celui d'une éducation et du futur. Il signifie un changement d'état qui, au lieu d'immobiliser l'enfant dans la reproduction

du passé, est porteur d'espoir pour l'avenir. Cette référence à l'avenir est bien présente dans nos débats contemporains, même si elle porte plus sur la promotion individuelle que sur la destinée d'une nation. Elle se double aussi d'une importance croissante donnée au présent et à sa qualité. Désormais, il n'est plus question de sacrifier le présent pour mieux se préparer à l'avenir.

Au XIX^e siècle, le temps de l'enfant est de part en part référé à des quantités objectives, homogènes et mesurables : heures, journées, années. Dans cette logique, il constitue un principe d'équivalence standardisé qui autorise de multiples calculs. Opérations de soustraction et d'addition quand il faut découper la journée du jeune ouvrier en différentes activités (travail, instruction, repos), déterminer des temps qui se contiennent et se limitent mutuellement, sans laisser de place au vagabondage sur la voie publique. Opérations encore quand il s'agit de définir des rapports proportionnels entre l'âge de l'ouvrier et la durée de son travail, établir des compensations entre une durée à un certain âge et une autre durée à un âge plus avancé. Certes, selon les protagonistes, ces calculs sont bien différents. Mais ils supposent tous le temps comme principe d'équivalence. C'est d'ailleurs ce qui explique la primauté donnée au temps dans la réglementation du travail des enfants par rapport aux difficultés rencontrées pour qualifier la nature même du travail infantin.

Le temps comme standard universel, c'est aussi l'âge de l'état civil qui permet de fixer des limites d'âge tranchées entre différentes populations et de leur attribuer des attributs spécifiques (âge du travail, âge de la majorité, etc.). Il constitue des classes d'équivalence

selon l'âge qui font l'objet d'interventions spécifiques. Il conditionne une égalité de droit entre tous les enfants d'un même âge civil. Pourtant au milieu du XIX^e siècle, la question de ce standard est loin d'être tranchée *a priori*, puisqu'à cette égalité de droit est opposée une égalité de fait qui supposerait des développements équivalents des enfants d'un même âge civil. Au temps conventionnel est opposé celui du cours de la vie, variable selon les enfants et dépendant de leur situation sociale et familiale. C'est sur ce dernier point que s'attacheront les législateurs en justifiant le principe d'une législation ordonnée selon l'âge civil par l'équivalence de situations des enfants des manufactures.

Avec l'attention portée à la diversité des enfants, les débats actuels montrent une dénonciation très fréquente du temps comme quantité au détriment de sa qualité. Qui dit qualité, dit intériorisation d'un temps objectif au plus profond du corps humain, dit aussi psychologisation du temps inscrit dans l'histoire individuelle d'un sujet et dans le rapport de ce sujet à la situation où il est engagé. Dans cette perspective, le temps s'efface au profit de la *durée* : il ne peut plus être dissocié de la question du sens des situations que vit l'enfant. Aussi, nos débats gagnent en complexité quand il ne s'agit plus seulement de distribuer des quantités de temps, y compris du " temps pour rêver ", mais avant tout de penser des expériences personnelles de la temporalité. Qui dit qualité du temps, dit ainsi passage d'un temps standardisé, fixé arbitrairement et imprimé de l'extérieur aux individus, à l'intimité éminemment subjective d'un rapport au temps. Là où les débats du milieu du XIX^e siècle

nous donnaient à voir une institutionnalisation du cours de la vie, notre présent témoigne d'une érosion de nos repères et de nos conventions étalonnant les âges de la vie, de nouvelles "flexibilités temporelles" qui, à moins d'être vécues sur le mode d'une maîtrise du temps, fragilisent ceux dont les statuts sont déjà précaires (M. Bessin, 1997). Dans tous les cas, ils obligent à penser la multiplicité et l'hétérogénéité des temporalités à travers lesquelles peut se construire une expérience subjective. Car, avant d'être vécu par un sujet, le temps ne lui est-il pas donné à vivre ? Et cette catégorie de sujet n'est-elle pas, comme le temps lui-même, un *a priori* universel et abstrait avant d'être véritablement construite par l'enfant ?

Pensé en dehors de l'alternative objectivité-subjectivité, le temps nous renvoie à la *métis* des premiers grecs, cette intelligence de la ruse si bien décrite par M. Detienne et J.-P. Vernant (1974), celle d'une temporalité rapide, mobile, changeante, bigarrée et tourbillonnante avec laquelle joue l'homme rusé. On peut aussi, dans une autre tradition de pensée, la rapprocher de la notion d'*immacence* telle qu'elle est travaillée par F. Jullien (1996) à partir de la tradition chinoise. Temporalité fluide et continue d'un réel en perpétuel procès sur laquelle le sage s'appuie pour infléchir le cours des choses. De cette manière sont éprouvées les limites de notre rationalité classique pour donner une positivité aux temporalités instables et fragmentées du présent, à celles du mouvement même des choses qui dissout nos catégories de l'avoir et de l'être. Reste encore à montrer comment ces figures de la temporalité peuvent aussi soutenir le double projet d'un vivre ensemble et d'une éducation.



Références bibliographiques

BESSIN, M., " Les paradigmes de la synchronisation ", *Informations sur les sciences sociales*, Vol. 36, n° 1, mars 1997.

DETIENNE, M., VERNANT, J.-P., *Les ruses de l'intelligence. La métis des Grecs*, Flammarion, 1974.

JULLIEN, F., *Traité de l'efficacité*, Grasset, 1996.

GARNIER, P., *Ce dont les enfants sont capables*, Éd. Métailié, 1995.

GARNIER, P., " Les rythmes de l'enfant : histoire et enjeux d'un débat ", *La Lettre du GRAPÉ*, n° 27, mars 1997.

GARNIER, P., (dir.) " La polyvalence des maîtres à l'épreuve des dynamiques municipales ", rapport de recherche INRP-IUFM de Créteil, ronéo, juin 1998.

GAUCHET, M., *Le désenchantement du monde*, Gallimard, 1985.

HAICAULT, M., " La tertiarisation des activités parascolaires ", in J.-C. KAUFMANN, *Faire ou faire-faire ? Famille et services*, P.U. Rennes, 1995.

La BORDERIE, M., *Le métier d'élève*, Hachette, 1990.

VINCENT, G. (éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, P.U. Lyon, 1992.

The children's rythm of life and social changes

The comparative study of the 19th century's debates about the young workers labour regulations, and those about the actual concern for adjustments of children's rythm of life, shows how school stands nowadays in a central position. At the same time, it enlightens the evolution of the child status, the nature of the public sphere itself, as well as the policies of intervention. Such a comparison also questions the differences between a time thought as a principle of order and social progress and an eminently subjective time conveying new freedoms and profound uncertainties.

Die Zeit des Kindes und die sozialen Wandlungen

Der Vergleich zwischen den Debatten des 19. Jahrhunderts über die Arbeitsregelung der jungen Arbeiter und den heutigen Debatten über die Zeitgestaltung des Kindes gibt zu verstehen inwiefern die Schule jetzt einen zentralen Platz einnimmt. Dadurch stellt man auch die Veränderungen des Statutes des Kindes, die eigentliche Art des öffentlichen Raumes und der diesbezüglichen Interventionspolitiken fest. Somit befragt man die Unterschiede, die die gedachte Zeit als Prinzip der Ordnung und des sozialen Fortschrittes von einer durchaus subjektiven Zeit als Träger von neuen Freiheiten und tiefen Unsicherheiten unterscheiden.

El tiempo del niño y las mutaciones sociales

Comparar los debates del siglo XIX sobre la regulación del trabajo de los jóvenes obreros con los de hoy en día sobre la repartición del tiempo del niño permite comprender hasta qué punto el colegio ocupa ahora un sitio central. Pero es también tomarle la medida a las transformaciones del estatuto del niño, a la naturaleza misma del espacio público y a las políticas de intervención con respecto a él. Es, asimismo, cuestionar las diferencias que separan el tiempo considerado como principio de orden y progreso social de un tiempo eminentemente subjetivo, portador de nuevas libertades y de profundas incertidumbres.