

LES ENFANTS

DE LA MÊME AUTRICE

- La Guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2004.
- Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris, Seuil, 2012.
- (dir.) *L'Enfant-soldat, XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2012.
- Paris dans la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2014.
- (avec Yann Potin), *1914-1918. Françoise Dolto, veuve de guerre à sept ans*, Paris, Gallimard, 2018.
- L'Appel de la guerre. Des adolescents au combat, 1914-1918*, Paris, Anamosa, 2019 ; coll. « Chaki », 2023.
- (dir., avec Laura Hobson Faure et Antoine Rivière) *Enfants en guerre. « Sans famille » dans les conflits du XX^e siècle*, Paris, CNRS Éditions, 2023.
- (dir., avec Anne Tournieroux) *Enfants en guerre, guerre à l'enfance ? De 1914 à nos jours*, Paris, Anamosa, 2024.
- (dir., avec Christian Ingrao, Hervé Mazurel, Emmanuel Saint-Fuscien et Clémentine Vidal-Naquet) *Invention, subversion, sidération. Faire de l'histoire avec Stéphane Audoin-Rouzeau*, Paris, Éditions du Cerf, 2024.

Manon Pignot

LES ENFANTS

Une autre histoire de la France
XIX^e-XXI^e siècle

TALLANDIER

Ce livre ne peut être reproduit ni utilisé à des fins
d'entraînement de systèmes d'intelligence artificielle.
La fouille de textes et de données est interdite conformément
à l'article 4(3) de la Directive (UE) 2019/790.

Cet ouvrage est publié avec le concours du Centre national du livre.

Publié avec le soutien du laboratoire Centre d'Histoire
des sociétés, des sciences et des conflits (CHSSC)
et de l'université de Picardie Jules-Verne.

© Éditions Tallandier, 2026
7, cité Paradis – 75010 Paris
www.tallandier.com

ISBN : 979-10-210-5245-1

« On disait parfois devant ma sœur et moi :
“elles ont de la chance d’être des enfants !
Elles ne se rendent pas compte...”
En moi-même je protestais :
“Décidément les adultes ne savent rien de nous !” »
Simone de Beauvoir, *Mémoires d’une jeune fille rangée*

« Fils de bourgeois ou fils d’apôtre,
Tous les enfants sont comme les vôtres,
Fils de César ou fils de rien,
Tous les enfants sont comme les tiens »
Jacques Brel, *Fils de...*

« O Children,
Lift up your voice, lift up your voice
Children,
Rejoice, rejoice »
Nick Cave & The Bad Seeds, *O Children*

INTRODUCTION

Est-ce ainsi que les enfants vivent ?

« Les enfants d'aujourd'hui ont bien de la chance. » Qui n'a pas été confronté dans son jeune temps à cette sentence, assénée par un aïeul ou un adulte déjà avancé en âge ? De l'orange reçue à Noël aux châtiments corporels infligés en classe, la liste est longue des progrès réalisés en France au cours du xx^e siècle pour améliorer les conditions de vie et d'éducation des enfants. Si le constat est indéniable, cette petite phrase récurrente est aussi porteuse d'une charge profondément culpabilisatrice : les enfants d'aujourd'hui seraient-ils redevables du passé de leurs parents ? L'amélioration de leur vie matérielle et psychique ne s'est-elle pas faite au rythme d'un progrès commun à l'ensemble de la société ? Certes, en 2026, fillettes et garçonnets ne poussent plus de wagonnets au fond de la mine – en France, tout au moins. Certes, ils bénéficient désormais d'un univers culturel et de lois qui leur sont propres. Mais est-ce à dire que la « cause des enfants » est désormais inattaquable et, surtout, inattaquée ?

En 2025 éclate le scandale Bétharram, avec les révélations d'anciens pensionnaires sur les violences physiques, psychiques et sexuelles vécues pendant des décennies dans cet établissement catholique béarnais. Ce ne sont pas les agissements d'un ou deux bourreaux d'enfants isolés qui sont rapportés, mais un *système* dont les deux clés sont la violence et le silence¹. À travers des témoignages qui nous semblent venir d'un autre âge – mais duquel ? Celui des maisons de correction du xix^e siècle ? –, l'enjeu dépasse largement la seule responsabilité de l'Église

catholique : en rendant publiques et visibles la pédocriminalité et la violence systémique qui y avaient cours, l'affaire Bétharram apparaît comme le catalyseur de prises de conscience récentes et d'un réveil de la réflexion autour de la place des enfants dans la société française. Le vase clos béarnais, comme celui de Stanislas à Paris, comme celui du Kreisker en Bretagne, et comme tant d'autres institutions scolaires, religieuses ou non, n'est finalement qu'un miroir grossissant tendu à une société qui peine encore à admettre la réalité quotidienne des violences physiques et sexuelles infligées aux enfants *parce qu'ils sont des enfants*. À cet égard, les chiffres révélés par la Commission indépendante sur les abus sexuels dans l'Église (CIASE), puis par la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (CIIVISE) dans son rapport de 2023, sont effarants : « 160 000 enfants sont victimes de violences sexuelles chaque année, 5,4 millions de femmes et d'hommes adultes en ont été victimes dans leur enfance² ». Parmi ces violences, celles perpétrées dans le huis clos familial sont les plus nombreuses et les plus régulières. À écouter les témoins en 2025, on croirait entendre la dédicace de Jules Vallès évoquant sa propre enfance sous la monarchie de Juillet : « À tous ceux qui crevèrent d'ennui au collège ou qu'on fit pleurer dans la famille, qui, pendant leur enfance, furent tyrannisés par leurs maîtres ou rossés par leurs parents, je dédie ce livre³. » À les entendre, l'historien se prend à douter : rien n'aurait donc changé depuis les années 1830 ?

Les choses, pourtant, ont évolué depuis le XIX^e siècle : le progrès des législations visant à protéger la jeunesse et la lente transformation des représentations collectives ont peu à peu relégué Cosette, le Petit Chose ou Poil de Carotte au rang de figures littéraires qu'on a cru – à tort ? – désormais éloignées de toute réalité contemporaine. C'est l'un des enjeux de ce livre d'interroger comment les limites de l'intolérable ont progressivement été déplacées, au sein de la société française comme dans l'ensemble du monde occidental, pour donner aux enfants non seulement un statut légal spécifique, mais aussi une place à part dans les pratiques et dans les représentations des Français. Ou,

pour le dire autrement, comment l'« espace moral » autour des enfants s'est profondément modifié depuis les années 1800⁴.

Les transformations économiques, sociales, politiques et culturelles traversées par la catégorie enfantine depuis le xix^e siècle sont au cœur de cet ouvrage. L'époque contemporaine n'a pas « inventé » les enfants, ni l'amour parental, ni même les théories éducatives ou pédagogiques sur l'enfance. Aiguillonnés par la thèse de l'historien Philippe Ariès, qui affirmait, au début des années 1960, que le « sentiment d'enfance » n'existait tout simplement pas à l'époque médiévale, les historiens du Moyen Âge ont, depuis plusieurs décennies, contribué à nourrir notre connaissance de l'enfance avant la Renaissance et montré au contraire combien les hommes et les femmes de cette époque aimaient et choyaient leurs enfants⁵. La seconde partie de la thèse d'Ariès reste, en revanche, d'une grande validité historique, qui montre l'« invention » de l'enfance à l'époque moderne. Il faut entendre par là le développement d'un nouveau type d'intérêt pour l'enfance dans les classes aristocratiques, dont les manuels d'éducation sont l'un des symboles les plus célèbres. Pour autant, l'ère contemporaine constitue *aussi* un tournant important dans l'histoire de l'enfance et des enfants, en Europe en général et en France en particulier. La rupture démocratique que représente la Révolution française, suivie du bouleversement de l'industrialisation, entraîne une mutation profonde des structures sociales, et donc familiales : l'exode rural, le déclin de formes traditionnelles de sociabilité tout comme l'individualisation du rapport des citoyens à l'État induisent un resserrage des liens autour de la cellule familiale immédiate, du noyau parents-enfants. En parallèle, le développement progressif d'un marché de l'enfance achève de transformer la catégorie en enjeu commercial, d'abord au sein de la seule bourgeoisie, puis dans le reste de la société, dans la mesure des moyens de chacun. L'évolution historique se mesure aussi à la possibilité de *définir* ce qu'est un enfant. S'il est assez ardu de le faire en 1800, la réponse tombe sous le sens à l'orée du xxi^e siècle. En 1800, un enfant est un individu comme un autre, dont on espère qu'il survivra au-delà de cinq ans ; un individu inachevé mais pas inutile, et dont l'âge d'entrée

dans le monde adulte varie selon son milieu social et les besoins financiers de sa famille. En 2026, un enfant est un mineur de moins de 18 ans, protégé par un arsenal législatif qui lui permet d'étudier, de se soigner, de se divertir. Le temps de l'enfance s'étant considérablement allongé, on distingue désormais l'enfance de l'adolescence (à partir de 13 ans environ, c'est-à-dire l'âge pubertaire). Ces enjeux définitionnels ne sont pas anodins : outre qu'ils nous permettent de mesurer le chemin parcouru, ils traduisent aussi combien les enfants ont acquis, depuis la Révolution française, une identité propre.

Or il existe un lien entre la baisse constante de la natalité et le changement de regard porté sur l'enfance, comme l'ont montré les travaux précurseurs de la sociologue Viviana A. Zelizer : au cours du XIX^e siècle, la *valeur* des enfants a changé. D'utiles sur le plan économique, ils sont progressivement devenus improductifs, tandis que leur valeur sentimentale ne cessait d'augmenter. Appliquant à l'enfance l'idée selon laquelle ce qui est rare est cher, V.A. Zelizer montre que si la *valeur* monétaire des enfants décroît à l'époque contemporaine, leur *prix* – autrement dit, leur valeur affective et sociale – ne cesse au contraire de grimper : tout au long du XX^e siècle, les enfants deviennent « inutiles » économiquement, mais émotionnellement « inestimables⁶ ». Les premières décennies du XXI^e siècle demandent toutefois à être interrogées sous cet angle de vue : pour reprendre les mots de V.A. Zelizer en 1985, « la figure de l'enfant sacré, économiquement inutile, n'est-elle pas aujourd'hui dépassée » ? L'élaboration récente du concept d'*infantisme* éclaire efficacement ce débat : par ce terme, la pédopsychiatre et sociologue Laelia Benoit désigne l'ensemble des préjugés, des stéréotypes et des discriminations qui visent les enfants *en tant qu'enfants*, « préjugés fondés sur la croyance qu'ils appartiennent aux adultes et qu'ils peuvent être contrôlés, asservis ou supprimés pour servir les besoins des adultes⁷ ». Un détour par le long XIX^e siècle permet de rappeler que l'enfance est une catégorie hautement politique, objet d'enjeux et d'affrontements majeurs qui déterminent une société : si le changement de regard porté sur les enfants les a progressivement fait sortir de l'espace public pour les cantonner

INTRODUCTION

à la sphère familiale et domestique, il n'a pas pour autant dépolitisé la catégorie, bien au contraire⁸. C'est aussi l'ambition de ce livre que d'essayer de le démontrer.

Comme l'écrivent Didier Lett et Danièle Alexandre-Bidon, « le besoin enfoui en nous de croire que l'amour pour les enfants est une conquête récente, manière d'ennobler notre histoire contemporaine par ailleurs bien tragique, est peut-être à l'origine de la méprise qui a laissé croire à l'absence d'amour et de tendresse à l'égard des enfants des temps anciens⁹ » : tout comme entre le Moyen Âge et l'époque moderne, on assiste au XIX^e siècle à un changement progressif de paradigme et à une assignation nouvelle de la figure enfantine dont nos sociétés occidentales sont encore aujourd'hui les héritières. C'est donc moins une invention qu'une *reconfiguration* qui opère au XIX^e siècle, et qui traduit avant tout les transformations socio-économiques et politiques de la société à l'ère industrielle. C'est parce que la société change que le regard porté sur l'enfance change également, et avec lui, la place désormais accordée aux enfants, à leur développement, à leur éducation et à leur bien-être. L'autre différence majeure est que ces mutations socioculturelles sont aussi productrices de sources nouvelles : on pense bien sûr aux archives photographiques et audiovisuelles, mais aussi et surtout à celles émanant des enfants eux-mêmes ; au fur et à mesure que se déroule la période contemporaine, les historiens ont désormais accès à ce qui a tant manqué pour les époques antérieures : la parole enfantine. Journaux intimes, correspondances, dessins, cahiers d'école et souvenirs d'enfance constituent un matériau d'une richesse immense et inédite qui contribue à donner chair aux expériences décrites et à redonner aux enfants leur statut d'acteurs sociaux à part entière.

En articulant le point de vue des adultes – des institutions, des parents, des maîtres – et celui des principaux intéressés, cet ouvrage se propose d'étudier aussi bien l'évolution de la *catégorie* enfantine que celle des *expériences*, collectives comme

individuelles. Or ce double regard, complémentaire, nous amène d'entrée à constater une évolution duale : d'une part, un mouvement général, qui se déploie sur deux siècles, de progrès social et de prise en compte inédite de l'enfance en tant que catégorie, avec des besoins et des droits propres à cette classe d'âge ; d'autre part, et concomitamment, des disparités très importantes qui perdurent, selon le milieu social, le genre, la race ou l'âge. Autrement dit, ce que l'historienne Laura Lee Downs appelle des « régimes d'enfance¹⁰ » différents. Sans la caricaturer, on ne saurait donc parler d'une catégorie homogène, malgré un mouvement général d'uniformisation à l'échelle de deux siècles.

Depuis les années 1960, l'enfance s'est progressivement imposée comme un champ d'étude pour l'historien·ne. Les travaux de Philippe Ariès ont ouvert la voie en s'intéressant d'abord à la famille et à la place accordée aux enfants au sein des relations familiales¹¹. À sa suite, s'est développée une histoire de l'enfance centrée sur la question de sa prise en charge – médicale et paramédicale, scolaire, judiciaire – et donc des institutions y ayant trait¹². Au mitan des années 1990, l'enfance s'impose comme un objet d'étude à part entière, grâce notamment au développement des *childhood studies* anglophones¹³. L'historiographie du phénomène guerrier et celle de la Shoah ont particulièrement contribué à définir l'enfance comme une catégorie historique légitime : en soulignant combien les enfants constituent dorénavant une cible, centrale dans le cas du génocide, ces travaux en font un objet d'étude *en soi*, décorrélé de la famille ou de la société civile¹⁴. Toutefois, au tournant des années 2000, on observe un recentrement sur la question des *expériences* enfantines – autrement dit, un changement de paradigme où l'enfance n'est plus seulement observée « par en haut », en tant que catégorie, mais également « par en bas », du point de vue des individus¹⁵. Indice manifeste, ce changement de focale se signale dans l'usage du pluriel, qui fait passer l'histoire *de l'enfance* à une histoire *des enfants*. Ce choix sémantique traduit ainsi le passage d'une catégorie trop souvent essentialisée à un groupe d'*acteurs sociaux*, forcément plus complexe, où l'âge ne constitue plus la seule donnée et où entrent aussi en ligne de compte les

notions de genre, de classe et de race. L'influence de la sociologie et de l'anthropologie est essentielle dans ce tournant historiographique¹⁶, en particulier dans l'emprunt du concept d'*agency* ou agentivité. Entendu comme la « capacité d'action » d'un individu, il est appliqué aux enfants par les sciences sociales pour interroger, dans leurs expériences du quotidien, la part d'autonomie et de choix, à la fois individuelle et collective¹⁷. S'agissant de la discipline historique, l'enjeu réside dès lors dans l'identification de sources susceptibles de saisir une parole enfantine pour démontrer que les enfants sont bien des acteurs sociaux à part entière, certes contraints par un environnement politique, social et culturel mais malgré tout capables d'autonomie dans leurs actions comme dans l'élaboration de leurs propres représentations¹⁸. Si l'usage du concept d'*agency* fait aujourd'hui encore l'objet d'un fructueux débat au sein des historiens de l'enfance, tous s'accordent cependant à reconnaître aux enfants le statut d'acteurs historiques¹⁹. À l'heure où ces lignes sont écrites, l'histoire des enfants n'est donc plus une nouveauté académique, et elle a confirmé, depuis bientôt soixante ans, son caractère scientifique. Pour autant, elle reste marginale – ou plutôt, marginalisée –, ce qui est d'autant plus étonnant que « l'enfance est, avec la mort, une des deux expériences humaines universelles²⁰ ». Sarah Maza propose une explication à ce constat : « Ce qui définit l'enfance comme une catégorie historique n'est pas l'âge mais le *temps* : plus que n'importe quelle autre facette de l'identité humaine, l'enfance est vouée à disparaître²¹. »

Les enfants sont, par définition, des adultes en devenir : autrement dit, étudier comment les identités et les comportements, individuels et collectifs, se sont forgés dans l'enfance constitue un apport heuristique majeur à notre disposition pour comprendre une société. L'histoire de l'enfance *et* des enfants est un miroir qui nous est tendu et dont nous devons nous saisir. La manière dont une société regarde ses enfants et les traite est extrêmement révélatrice de ce qu'elle est, par ailleurs, sur les plans politique, culturel et social. L'étude des enfants français depuis la Révolution permet ainsi de (re)traverser deux siècles

LES ENFANTS

d'histoire de la société française à *hauteur d'enfant*. Travail, éducation, protection, santé et hygiène, culture, justice constituent autant de domaines où se définit, progressivement, la catégorie enfantine depuis les années 1800 et où sont débattues des questions toujours d'actualité : isoler ou inclure les enfants différents ? Punir ou protéger les délinquants ? Intervenir ou pas au sein des familles ? Autant d'interrogations qui, dans notre société, restent régulièrement soulevées.

PROLOGUE

Héritages révolutionnaires et impériaux

Si la Révolution de 1789 constitue une rupture majeure sur le plan historique en transformant radicalement l'ordre politique et social, elle joue aussi un rôle fondateur dans l'élaboration d'une conception nouvelle de l'enfance et de ses enjeux, ainsi que dans l'amorce d'une prise en charge collective des jeunes générations. Néanmoins, ces initiatives n'apparaissent pas *ex nihilo* : elles sont au contraire largement inspirées par les Lumières et notamment par la pensée rousseauiste. Paru en 1762, *Émile ou De l'éducation* forme, avec *La Nouvelle Héloïse* et *Du contrat social*, le triptyque de la société rêvée. Contrairement à la tradition littéraire en cours au XVIII^e siècle, il ne s'agit pas d'un manuel d'éducation pratique, mais bien d'une réflexion philosophique sur l'éducation et, partant, d'une théorie de l'enfance. La préface s'ouvre sur ces mots : « On ne connaît point l'enfance. [...] Les plus sages cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être un homme. » S'appuyant sur l'idée première que « tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme », Rousseau définit dans l'*Émile* un certain nombre de principes d'éducation au premier rang desquels figurent le respect de la liberté enfantine, notamment physique, dans le jeu, l'importance de traiter l'enfant en enfant et non comme un adulte en devenir, en s'attachant à développer son corps et ses sens avant son esprit, et en privilégiant la conscience sur la science, c'est-à-dire en préférant l'éducation au dressage. On ne peut qu'être frappé par l'extrême modernité du texte

de Rousseau, attaché aussi bien aux questions « classiques » de l'éducation qu'à celles – plus inattendues – ayant trait au corps, depuis celui du nourrisson débarrassé du maillot et libre de ses mouvements jusqu'à celui de l'adolescent pouvant suivre ses sens à sa guise. Critiqué par ses pairs au moment de sa parution, *l'Émile* est remis à l'honneur pendant la Révolution française : Rousseau « rendit les mères à leur devoir et les enfants au bonheur¹ », résume ainsi Lakanal, rapporteur du comité d'instruction, en septembre 1794. Inspirés par le philosophe, les révolutionnaires voient dans la famille « une propédeutique à la démocratie future » : « nul n'est bon citoyen s'il n'est bon fils, bon père, bon frère, bon ami, bon époux », proclame la Constitution de l'an III, en 1795².

De la Révolution et de ses principes – à commencer par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen – découle aussi une reconnaissance nouvelle des droits et devoirs de tous les individus, y compris les femmes et les enfants : la légalisation du divorce pour les premières et celle de la minorité pénale pour les seconds, fixée en 1791 à 16 ans, âge à partir duquel le jeune aurait acquis un sens moral suffisant pour discerner le bien du mal. Autre exemple avec le rapport Cambacérès de 1793 en faveur des « bâtards », désormais appelés « enfants naturels » et dont les droits sont identiques à ceux des enfants légitimes³. En 1792, l'avocat Georges-Victor Vasselin publie d'ailleurs un essai intitulé *Déclaration des droits de l'enfant et des devoirs des parents ou Préface nécessaire de tout nouveau système d'éducation*. Le processus d'individualisation ne fait alors que s'amorcer au sein des familles, mais le pivot qu'a constitué la Révolution française dans cette mutation fondamentale ne fait aucun doute aux yeux de ses détracteurs. Dans les années 1830 encore, Balzac témoigne de la portée des ondes sismiques du bouleversement révolutionnaire : « En coupant la tête à Louis XVI, la Révolution a coupé la tête à tous les pères de famille. Il n'y a plus de famille aujourd'hui, il n'y a plus que des individus⁴. » Son jugement paraît toutefois excessif, tant il est vrai que la législation napoléonienne n'a eu de cesse de renforcer la « puissance paternelle ».

Le Code civil de 1804 rétablit en effet la suprématie du *pater familias* sur sa femme et sur ses enfants. Ces derniers sont soumis à son autorité exclusive jusqu'à leur majorité (21 ans) et à son « droit de correction », stipulé aux articles 375 à 377 : « Le père qui aura des sujets de mécontentement très graves sur la conduite d'un enfant aura les moyens de corrections suivants : si l'enfant est âgé de moins de 16 ans, [il] pourra le faire déténir pendant un temps qui ne pourra excéder un mois ; de 16 à 21 ans, [il] pourra seulement requérir la détention de son enfant pendant 6 mois au plus. » Le père de famille retrouve, grâce à la législation napoléonienne, un pouvoir quasi absolu sur sa progéniture dont il peut disposer tel un propriétaire.

Les années révolutionnaires jouent également un rôle majeur dans l'élaboration de la question scolaire. Avant 1789, l'école est l'apanage du clergé, dont les ramifications jusqu'aux plus petites paroisses rendent possible l'existence d'une forme d'instruction primaire. L'école latine n'est cependant ni systématique ni centralisée ; elle s'est étoffée depuis le Moyen Âge, à mesure que s'accroissent l'urbanisation et l'intérêt des notables des villes pour l'éducation de leurs enfants. L'aristocratie, quant à elle, s'en remet davantage aux collèges qui forment aux humanités les enfants de l'élite, dès l'âge de huit ans. La réflexion sur l'instruction publique ne se fait jour qu'à partir de 1792, avec la publication du rapport Condorcet sur le projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présenté à l'Assemblée nationale le 20 avril. Texte fondateur, qui jette les bases d'un système d'instruction publique moderne, centralisé et démocratisé, le rapport Condorcet prévoit ainsi l'organisation de l'école en quatre étapes : les écoles primaires, gratuites et ouvertes aux filles comme aux garçons ; les écoles secondaires, privilégiant l'enseignement des sciences et des mathématiques ; les instituts, assurant la formation des maîtres d'école ; les lycées, pour former les professeurs et l'élite intellectuelle. À quoi s'ajoutent des cours du soir destinés aux adultes « pour continuer l'instruction pendant toute la durée de la vie ». La lecture du projet de loi est interrompue par la déclaration de

guerre et son vote différé *ad æternam*. L'historien Dominique Julia souligne cependant la postérité du texte de Condorcet dans la filiation idéologique consciente qui l'unit au projet pédagogique de la III^e République, notamment autour du thème de la laïcité républicaine⁵. Nous y reviendrons, mais ce que réalise Jules Ferry en 1882 avec l'école gratuite, laïque et obligatoire, c'est peu ou prou ce que des hommes comme Condorcet avaient rêvé en 1792.

Les années qui suivent confirment que la Convention est un exceptionnel laboratoire d'idées autour de la question scolaire : « Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple », déclare Danton le 13 août 1793. Certains projets sont révélateurs de la radicalité de l'utopie révolutionnaire. C'est notamment le cas du projet de Le Peletier de Saint-Fargeau, défendu par Robespierre : inspiré du modèle spartiate, il prévoit la création de pensionnats d'éducation commune et obligatoire pour tous les enfants de la République âgés de 5 à 12 ans, afin de « déraciner les mauvaises habitudes » et incarner ainsi l'« espoir de produire un homme nouveau, libre enfin de tous les préjugés du passé⁶ ». En pratique, la Convention supprime toutefois l'obligation scolaire au nom des droits inaliénables de la paternité et de la maternité dans l'éducation, ce qui revient à condamner le projet purement et simplement. Entre 1792 et 1795, pas moins de trois décrets-lois sont adoptés, au gré des vicissitudes politiques, qui s'éloignent chaque fois un peu plus du modèle démocratique élaboré par Condorcet. La loi Bouquier du 29 frimaire an II (19 décembre 1793) instituant « l'obligation scolaire "au moins pendant trois années consécutives", la gratuité de l'enseignement et donc la rémunération des enseignants par l'État⁷ » ; après Thermidor, la loi Lakanal du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) qui maintient « la liberté d'enseignement, la rétribution des instituteurs et des institutrices par l'État mais en revanche ne mentionne plus l'obligation scolaire⁸ » ; et enfin, la loi Daunou du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) où l'école n'est plus ni gratuite ni obligatoire, et où les instituteurs sont rémunérés par la rétribution des familles : « Le grand rêve d'éduquer un peuple tout entier a disparu ; [...] il ne s'agit

plus de régénérer la nation mais de former les élites de l'État bourgeois⁹. »

La Révolution ne parvient donc pas à mettre en place un système alternatif aux écoles latines qu'elle a supprimées. Cependant, elle énonce des grands principes scolaires qui nourrissent, tout au long du XIX^e siècle et même au-delà, le débat politique autour de l'école : la gratuité, l'obligation, la laïcité, la scolarisation des filles, la conception d'un service public d'État, facteur d'unité nationale. Lorsque l'Empire est instauré, en 1802, le clergé et les congrégations, masculines et féminines, retrouvent leurs prérogatives sur l'enseignement primaire. En revanche, parce qu'il concerne la formation des futurs notables, le régime est plus attentif à l'existence d'un enseignement secondaire public : on le voit à travers la création des lycées dès 1802, l'organisation de l'Université en 1808 et la valorisation du diplôme national du baccalauréat. L'Empire et la Restauration, en dépit du rôle nouveau joué par l'État, sont donc avant tout un temps de retour à l'ordre antérieur : il faut refermer la parenthèse réformatrice de l'ère révolutionnaire, tant sur le fond que sur la forme¹⁰. De ce retour en arrière découle un dualisme scolaire qui va perdurer jusqu'aux années 1970, avec des établissements secondaires pour les enfants des notables et des écoles primaires pour ceux du peuple. L'offre scolaire est alors décentralisée et largement dominée par le clergé : dès 1819, le brevet de capacité nécessaire pour enseigner, instauré en 1816, devient dérogatoire pour les prêtres ; et en 1822, un certificat d'instruction religieuse obligatoire est imposé à tous les instituteurs. Elle demeure aussi hétérogène selon les régions et selon les sexes – les campagnes et les filles restant les moins bien loties. La conséquence en est le maintien d'un fort taux d'analphabétisme chez les femmes, mais aussi chez les hommes du peuple : 55 % des conscrits en 1829 ne savent ni lire ni écrire.

On pourrait enfin, pour achever ce prologue, retenir un dernier héritage de la Révolution française qui concerne tout particulièrement les enfants : c'est en effet dans les années 1792-1793 que se forge l'une des figures culturelles les plus emblématiques

de l'ère contemporaine, celle de l'enfant héroïque donnant sa vie pour la cause. Parmi la foule qui suit les armées en guerre depuis le Moyen Âge, on trouve des femmes et des enfants, les plus jeunes cantonnés hors du champ de bataille, les plus âgés formés comme auxiliaires de la guerre (écuyers, pages, palefreniers, tambours...). Cependant, la levée en masse de 1791, décrétée pour défendre « la Patrie en danger », entraîne l'engagement de nombreux adolescents ; âgés de 12 à 15 ans, mais parfois plus jeunes encore, ils rejoignent la garde nationale aux côtés de leur père ou de leur frère¹¹. Dans un ouvrage paru en 1894, le capitaine Mader rapporte ainsi l'histoire du jeune Normand, engagé avec son père dans le bataillon des chasseurs des Ardennes alors qu'il n'a pas huit ans ; il aurait tué le soldat autrichien responsable de la mort de son père et reçu de la Convention un sabre d'honneur au terme de sa 2^e campagne, alors qu'il a moins de 12 ans¹². Si le souvenir du jeune Normand n'a pas marqué les mémoires, il en va différemment de Joseph Bara, né en 1779 et tué le 8 décembre 1793 dans une embuscade, en Vendée, près de Jallais dans les Mauges. Son histoire est attestée par le général Desmarres dans le récit adressé à la Convention pour octroyer un secours à la famille du garçon :

Trop jeune pour entrer dans les troupes de la République, mais brûlant de la servir, cet enfant m'a accompagné, depuis l'année dernière, monté et équipé en hussard : toute l'armée a vu avec étonnement un enfant de 13 ans affronter tous les dangers, charger toujours en tête de la cavalerie ; elle a vu, une fois, ce faible bras terrasser et amener deux brigands qui avaient osé l'attaquer. Ce généreux enfant, entouré hier par les brigands, a mieux aimé périr que de se rendre et leur livrer deux chevaux qu'il conduisait. Aussi vertueux que courageux, se bornant à sa nourriture et à son habillement, il faisait passer à sa mère tout ce qu'il pouvait se procurer¹³.

Au moment de publier le récit de Desmarres, la Convention y ajoute une dernière ligne : refusant de crier « Vive le roi ! » comme les Vendéens le sommaient de le faire, « Joseph Bara est

mort en criant : Vive la République¹⁴ ». Le mythe de l'enfant révolutionnaire et républicain est né.

Si la cérémonie qui devait se tenir au Panthéon est annulée après la chute de Robespierre en décembre 1793, le souvenir de Bara est désormais associé à celui d'un autre enfant héroïque, Joseph Agricol Viala. Né en 1780 en Avignon, il est tué le 8 juillet 1793 en tentant d'empêcher les royalistes de franchir la Durance. Comme à Bara, la Convention lui prête une dernière phrase très vraisemblablement apocryphe : « Ils ne m'ont pas manqué. Mais c'est égal, je meurs pour la Liberté¹⁵. » Les deux héros révolutionnaires, celui de Vendée et celui du Midi, accèdent à la postérité grâce au couplet qui leur est consacré dans le « Chant du départ » (1794), hymne officiel de la République après La « Marseillaise » : « De Bara, de Viala le sort nous fait envie ; / Ils sont morts, mais ils ont vaincu. [...] La République nous appelle ; / Sachons vaincre ou sachons périr : / Un Français doit vivre pour elle ; / Pour elle un Français doit mourir. »

Comme le rappelle l'historien Michel Vovelle, « le personnage de Viala, en son temps et en ce lieu, n'a rien de fortuit : il traduit l'émergence et la signification nouvelle de l'enfant dans la sensibilité collective de la Révolution française¹⁶ ». La figure de l'enfant héroïque va ainsi marquer durablement les représentations républicaines, alors même que le XIX^e siècle entérine la sortie, certes progressive mais bien définitive, des enfants du champ de bataille. Et c'est désormais sur les barricades que réapparaissent les descendants révolutionnaires de Bara et de Viala : depuis juillet 1830 et la « scène primitive » peinte par Delacroix dans *La Liberté guidant le peuple*, la présence de très jeunes gens est attestée à chaque épisode insurrectionnel¹⁷. Victor Hugo s'inspire d'ailleurs de ce qu'il a pu voir, entre 1848 et 1851, pour créer le personnage de Gavroche dans *Les Misérables*¹⁸. C'est bien parce que ce personnage fait écho à une réalité sociale et politique, c'est-à-dire parce qu'il a une légitimité historique, qu'il devient un archétype littéraire. Pendant la Commune de Paris encore, on recense plusieurs milliers d'enfants incorporés dans divers bataillons ; l'historien Quentin Deluermoz a pu déterminer que 651 enfants de 7 à 16 ans ont été arrêtés lors

de la Semaine sanglante : 237 ont 16 ans, 226, 15 ans, 11 ont 11 ans¹⁹. Et jusqu'à la Grande Guerre, on le verra, le jeune révolutionnaire Bara demeure un mythe fondateur de la République.

Bara, figure réelle mais mythifiée, Gavroche, personnage fictif mais historiquement réaliste : tous deux incarnent la jeunesse du peuple en lutte et confèrent aux causes qu'ils embrassent une légitimité politique. Leur dévouement qui va jusqu'au martyre est aussi porteur d'avenir, signe propitiatoire de la victoire toujours possible : « Joseph Bara est un emblème de la République naissante parce que, dans un corps d'enfant, se sont incarnées les vertus de l'homme régénéré²⁰. » Depuis 1793, et tout au long du XIX^e siècle, ils symbolisent aussi la place nouvelle accordée aux enfants dans la société française.

PREMIÈRE PARTIE

L'émergence d'une catégorie : les enfants au XIX^e siècle

Qu'est-ce qu'un enfant au début du XIX^e siècle ? Notre vision, largement tributaire des représentations artistiques qui nous sont parvenues, oscille entre le petit ramoneur dépenaillé imaginé par Victor Hugo et les enfants choyés peints par Élisabeth Vigée Le Brun. Et pour cause, la définition n'en est pas évidente : l'âge biologique ne suffit pas, en effet, à déterminer qui est un enfant et qui ne l'est pas. À l'orée du XIX^e siècle, d'autres critères entrent en compte, et notamment le milieu social qui détermine l'âge de la mise au travail. En France, il faudra un siècle pour qu'un arsenal législatif délimite plus explicitement les contours de cette catégorie, à mesure que diminue le nombre de naissances. Contrairement à certaines de ses voisines européennes, la société française connaît en effet, au cours du XIX^e siècle, une évolution démographique précoce qui concerne particulièrement la catégorie enfantine. On constate ainsi une diminution régulière des naissances et, du fait de l'allongement de la durée de la vie, la réduction de la part des jeunes (moins de 20 ans) : si ces derniers représentaient 42,6 % de la population en 1775, ils ne sont déjà plus que 37 % en 1851. Cet amoindrissement de la part de la jeunesse se poursuit ensuite au XX^e siècle : les jeunes ne représentent plus que 29,8 % de la population en 1948¹. À l'origine du malthusianisme français, il y a notamment la question patrimoniale : comme le rappelle Antoine Prost, « le partage égalitaire des patrimoines entre les enfants, institué à la Révolution, conduisait à leur

éclatement et à leur destruction s'ils étaient trop nombreux² ». La consécration du principe de l'héritage égalitaire par le Code civil de 1804 influence ainsi directement la fécondité des classes possédantes. Sous la monarchie de Juillet encore, le taux de natalité se situe autour de trente naissances pour mille habitants, avec une moyenne de quatre enfants par femme environ, chiffre largement dû à la fécondité des classes populaires. Le taux encore élevé de mortalité infantile avant deux ans entraîne un nombre important de naissances³. Au cours du siècle, l'urbanisation et les progrès médico-hygiénistes contribuent à diffuser progressivement le malthusianisme bourgeois au sein des classes populaires : la mortalité infantile diminuant, la nécessité d'avoir suffisamment d'enfants atteignant l'âge adulte s'amenuise, d'autant plus qu'une fécondité restreinte limite le risque de dispersion du patrimoine. Mais cela se constate surtout à partir de la Belle Époque : vers 1911, le taux de natalité est de 20 ‰, avec une moyenne de 2,5 enfants par femme (mais encore quatre enfants par femme dans les familles ouvrières)⁴.

Jusque vers 1870, un accouchement sur dix se termine par la mort de la mère⁵ ; mais c'est surtout la survie des enfants qui est encore mal assurée : « près d'un cinquième d'une génération disparaît avant le premier anniversaire pendant tout le siècle, entre un quart et près d'un tiers avant 5 ans⁶ ». Les enfants du XIX^e siècle grandissent donc entre le risque d'orphelinage et celui de mort, dont les causes sont multiples : au-delà du péril que représente encore l'accouchement en lui-même, les jeunes enfants sont particulièrement touchés par la diphtérie (le « croup »), la gastro-entérite (le « carreau ») et par les maladies infantiles comme la rougeole ou la scarlatine. Plus fragiles que les adultes, ils sont aussi affectés par les grandes épidémies comme celle du choléra, notamment entre 1831 et 1834 où l'on compte quelque 100 000 morts en France. La mortalité des classes populaires est néanmoins plus élevée, notamment en ville, et le demeure tout au long du siècle : en 1885 encore, le taux de mortalité des quartiers pauvres est deux fois plus important que celui des quartiers aisés (31 ‰ contre 14 ‰).

Car aux maladies infantiles s'ajoutent les maladies induites par la pauvreté, la précarité et l'insalubrité, au premier rang desquelles la tuberculose.

Aussi commencerons-nous cette traversée du siècle en nous intéressant aux enfants des classes populaires, plus nombreux et moins bien lotis : mis précocement au travail ou abandonnés et parfois poursuivis en justice, ils sont ces enfants « dont pas un seul ne rit » décrits par Victor Hugo dans un poème resté célèbre :

Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ?
Ces doux êtres pensifs que la fièvre maigrit ?
Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules ;
Ils s'en vont travailler quinze heures sous des meules
Ils vont, de l'aube au soir, faire éternellement
Dans la même prison le même mouvement,
Accroupis sous les dents d'une machine sombre,
Monstre hideux qui mâche on ne sait quoi dans l'ombre.
Innocents dans un bain, anges dans un enfer,
Ils travaillent. Tout est d'airain, tout est de fer
Jamais on ne s'arrête et jamais on ne joue⁷.

La question infantine ne commence à préoccuper véritablement l'opinion publique et le législateur qu'à partir des années 1830 : c'est sous la libérale monarchie de Juillet que sont élaborées les premières réflexions sur la scolarisation, sur le travail des enfants et sur la justice des mineurs. Jusque sous le Second Empire, on le verra, le temps de l'enfance reste une expérience plurielle et profondément hétérogène : l'amplification culturelle et économique, si elle contribue à élargir l'accès au savoir, ne protège pas de la même manière toutes les catégories sociales, et la « fête impériale⁸ » que traversent les enfants de la bourgeoisie demeure inaccessible pour bon nombre d'enfants des classes populaires.

CHAPITRE PREMIER

Ces enfants dont pas un seul ne rit : enfants travailleurs, enfants abandonnés, enfants délinquants du premier XIX^e siècle

La « révolution des attitudes à l'égard de l'enfance¹ » est le fruit d'une longue construction : au début du XIX^e siècle, la catégorie existe certes sur le plan légal – les mineurs ont moins de 21 ans – mais, en pratique, il n'y a pas encore de législation qui la protège spécifiquement. Dans leur grande majorité, les enfants vivent au rythme de leurs parents et partagent avec eux les mêmes conditions de travail et d'existence.

UN TRAVAIL ENFANTIN OMNIPRÉSENT ET MULTIFORME

La participation des enfants au monde du travail n'est évidemment pas une invention du XIX^e siècle. Elle caractérise au contraire toutes les sociétés traditionnelles – sociétés majoritairement pauvres qui s'efforcent d'intégrer très tôt les enfants à l'univers des adultes. L'expression même « travail des enfants » n'a d'ailleurs guère de sens dans un monde où la plupart d'entre eux participent à la vie économique². Le changement, à partir des années 1830, ne tient donc pas au principe même d'employer des enfants, mais à la nature du travail demandé : la nouveauté, c'est l'affirmation du travail de type industriel, et avec lui, la nécessité qui s'impose progressivement d'en réglementer les usages. Le « travail des enfants » devient une question sociale et la législation qui s'y réfère est importante à deux

égards. D'une part, elle marque les premières étapes du droit du travail en France ; d'autre part, elle est fondamentale pour mesurer la réussite des réformes scolaires et de leurs effets : les deux domaines s'interpénètrent en effet et les lois sociales, en repoussant peu à peu l'âge légal du travail, vont rendre applicables et accessibles les mesures éducatives pour le plus grand nombre.

Les travailleurs sans salaire

Avant d'en venir à ce nouveau travail industriel, il faut rappeler que les enfants constituent encore, au XIX^e siècle, une main-d'œuvre gratuite que les familles emploient très naturellement : à la campagne, garçons et filles dès l'âge de cinq ou six ans gardent les bêtes, ramassent du bois et confectionnent les fagots, cueillent de l'herbe pour les lapins ou réalisent les menues corvées quotidiennes. Qu'il s'agisse du personnage de Cosette, peinant à puiser de l'eau pour les Thénardier, ou de la petite Fadette gardant ses oies dans le roman de George Sand, la littérature regorge de ces petits travailleurs sans salaire. Il en va de même en ville, où les enfants aident dès six ou sept ans : à l'atelier paternel, que les garçons sont chargés de balayer, et à la maison où les filles s'occupent de la lessive et des plus jeunes pour décharger leur mère. À cela s'ajoute le travail « bénévole » et camouflé dans des lieux d'apprentissage fermés : ouvroirs et *workhouses* se sont multipliés dans toute l'Europe depuis la fin du XVII^e siècle, où filles et garçons déshérités travaillent dans des écoles de filature ou dans des couvents-usines comme ceux de la région lyonnaise. Les enfants pauvres, recueillis, logés et nourris par charité, sont mis au travail de manière intensive et y fabriquent, entre autres, des broderies, des tricots, de la dentelle, des brosses, des balais, des boutons, etc.

NOTES

Notes de l'introduction, p. 9

1. Alain Esquerre et Clémence Badault, *Le Silence de Bétharram. Le récit choc du lanceur d'alerte et ancien élève*, Paris, Michel Lafon, 2025.
2. Rapport de la CIIVISE (Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants), novembre 2023, disponible en ligne.
3. Jules Vallès, *L'Enfant*, Paris, 1872.
4. Didier Fassin et Patrice Bourdelais (dir.), *Les Constructions de l'intolérable. Études d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*, Paris, La Découverte, 2005.
5. Voir Danièle Alexandre-Bidon et Didier Lett, *Les Enfants au Moyen Âge. v^e-xv^e siècle*, Paris, Hachette, 1997, rééd. 2004.
6. Viviana A. Zelizer, *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books, 1985, traduit en français sous le titre *Fixer la valeur monétaire des enfants. Du travail des champs à l'industrie hollywoodienne*, Paris, Rue d'Ulm, 2024.
7. Laelia Benoît, *Infantisme*, Paris, Seuil, 2023, p. 10.
8. Tal Piterbraut-Merx, *La Domination oubliée. Politiser les rapports adulte-enfant*, Toulouse, Blast, 2024 ; Vincent Romagny (éd.), *Politiser l'enfance*, Éditions Burn-Août, 2023.
9. D. Alexandre-Bidon et D. Lett, *Les enfants au Moyen Âge...*, *op. cit.*, p. 10.
10. Laura Lee Downs, *Histoire des colonies de vacances. De 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009.
11. Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1960.
12. Voir l'excellente synthèse historiographique de Didier Lett, Isabelle Robin et Catherine Rollet, « Faire l'histoire des enfants au début du xxi^e siècle : de l'enfance aux enfants », *Annales de démographie historique*, 1, 2015, p. 231-276.
13. Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Londres/New York, Longman, 1995 ; Egle Becchi et Dominique Julia, *Histoire de l'enfance en Occident. Du xviii^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998.
14. Deborah Dwork, *Children with a Star: Jewish Youth in Nazi Europe*, New Haven, Yale University Press, 1991 ; Stéphane Audoin-Rouzeau, *La Guerre des enfants, 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993, rééd.

2004 ; Christa Hämmerle (dir.), *Kindheit im Ersten Weltkrieg*, Vienne, Böhlau, 1993 ; James Marten, *The Children's Civil War*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1998 ; Nicholas Stargardt, « German Childhoods: The Making of a Historiography », *German History*, 16(1), 1998, p. 1-15. Pour une synthèse sur ce point, voir Manon Pignot, « Au-delà du paroxysme ? L'expérience des enfants juifs au prisme de l'histoire de l'enfance », in Laura Hobson Faure (dir.), « Enfants comme les autres ? Les Enfances juives dans la France contemporaine », *Archives juives. Revue d'histoire des Juifs de France*, 52(2), 2019, p. 35-43.

15. Manon Pignot, « À hauteur d'enfant. Le défi historiographique des expériences de guerre enfantines et juvéniles », in *L'Autre*, dossier « Les enfants et la guerre », 21(2), 2020.

16. Heather Montgomery, *Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2009 ; Régine Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.

17. Allison James et Adrian L. James, *Key Concepts in Childhood Studies*, Londres, Sage, 2008 ; Pascale Garnier, « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” », *Éducation et Sociétés*, 36(2), 2015, p. 159-173 ; Virginie Vinel et Francesca Zaltron, « Enfants acteurs, enfants agis. Les défis des études en sciences sociales sur l'enfance », *Revue des Sciences sociales*, 63, 2020, p. 12-25.

18. Mary Jo Maynes, « Age as a Category of Historical Analysis: History, Agency, and Narratives of Childhood », *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 1(1), 2008, p. 114-124 ; Sylvie Moret Petrini, « Enfance, jeunesse et agentivité (1500-1850) », *Histoire de l'éducation*, 161, 2024, p. 11-19.

19. Voir la remarquable synthèse de Sarah Maza sur ce débat : « The Kids Aren't All Right: Historians and the Problem of Childhood », *American Historical Review*, 125(4), octobre 2020, p. 1161-1185.

20. *Ibid.*, p. 1262.

21. *Ibid.*, p. 1271 (traduction personnelle).

Notes du prologue, p. 17

1. « Rapport de Lakanal, au nom du comité d'Instruction publique, présentant le plan de la fête en occasion de la translation des cendres de J.-J. Rousseau au Panthéon, lors de la séance du 29 fructidor an II (15 septembre 1794) », *Archives parlementaires de la Révolution française*, 97, 1993, p. 202-206.

2. Ivan Jablonka, *L'Intégration des jeunes. Un modèle français (XVIII^e-XX^e siècle)*, Paris, Seuil, 2013 [2010], p. 16.

3. *Ibid.*, p. 33 sq.

4. Honoré de Balzac, *Mémoires de deux jeunes mariées*, Paris, 1841.

5. Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981.

6. *Ibid.*, p. 9.

7. René Grevet, *École, pouvoirs et société (fin XVII^e siècle-1815)*. Artois, Boulonnais/Pas-de-Calais, Lille, Publications de l'Institut de recherches historiques du

Septentrion, 1991, p. 187-210. Voir aussi Côme Simien, « À hauteur d'enfants », *L'Histoire*, dossier « Vivre sous la Terreur », 512, octobre 2023, p. 48-51.

8. R. Grevet, *École, pouvoirs et société (fin XVII^e siècle-1815)...*, *op. cit.*

9. D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir...*, *op. cit.*, p. 13.

10. « Qu'il s'agisse de la discipline des écoles, des objectifs de l'enseignement, de ses contenus et de ses valeurs, qu'il s'agisse des écoles du peuple ou des établissements de la bourgeoisie, partout prévaut le désir de mettre un terme aux expériences réformatrices du siècle précédent » (Pierre Albertini, *L'École en France XIX^e-XX^e siècle. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1992).

11. Nicolas Tachon, *Enfants de troupe dans les régiments 1788-1888*, Sceaux, L'Esprit du Livre Éditions, 2005.

12. Capitaine Mader, *Les Écoles d'enfants de troupe*, Paris, H. Charles-Lavauzelle, 1894, p. 40-50.

13. *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*, publié le 30 décembre 1793.

14. Joseph Bara (1779-1793). *Pour le deuxième centenaire de sa naissance*, Paris, Société des études robespierristes, 1981.

15. Michel Vovelle, « Agricol Viala, héros malheureux », in *Joseph Bara (1779-1793). Pour le deuxième centenaire de sa naissance*, *ibid.*, p. 63-82.

16. *Ibid.*, p. 79.

17. Thomas André, « Les enfants perdus de la Commune », *Cultures & conflits*, 18, dossier « La violence politique des enfants », été 1995, p. 35-48 ; Alexandre Frondizi, « Les Gavroches de 1848. Enfance combattante et justice d'exception après les journées de Juin », *Romantisme*, 2023/3 n° 201, 2023, p. 79-90.

18. Frédéric Chauvaud, « Gavroche et ses pairs : aspects de la violence politique du groupe enfantin en France au XIX^e siècle », *Cultures & conflits*, 18, dossier « La violence politique des enfants », été 1995, p. 21-33.

19. Quentin Deluermoz, « Les gamins de Paris, combattants de la Commune (1871) », in Manon Pignot (dir.), *L'enfant soldat XIX^e-XX^e siècle. Une approche critique*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 51.

20. Dominique Julia, « L'enfance entre absolutisme et lumières », in E. Becchi et D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident...*, t. 2, *op. cit.*, p. 89.

Notes de la première partie, p. 25

1. Maurice Crubellier, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin, 1979, p. 10.

2. Antoine Prost, *Les Français de la Belle Époque*, Paris, Gallimard, 2019, p. 233.

3. Catherine Rollet, *Les Enfants au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 2001.

4. Jean-Pierre Bardet, Jean-Noël Luc, Isabelle Robin-Romero et Catherine Rollet (dir.), *Lorsque l'enfant grandit. Entre dépendance et autonomie*, Paris, Presses de la Sorbonne, 2003.

5. A. Prost, *Les Français de la Belle Époque*, *op. cit.*, p. 247.

6. C. Rollet, *Les enfants au XIX^e siècle*, *op. cit.*, p. 47-49.

7. Victor Hugo, « Melancholia – Les luttes et les rêves », *Contemplations*, 1838.

NOTES DES PAGES 27 À 37

8. Alain Plessis, *De la fête impériale au mur des fédérés 1852-1871. Nouvelle histoire de la France contemporaine*, t. 9, Paris, Seuil, 1973.

Notes du chapitre premier, p. 29

1. E. Becchi et D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident...*, t. 2, *op. cit.*, p. 209.
2. Michel Bonnet et Bernard Schlemmer, « Aperçus sur le travail des enfants », *Mondes en développement*, 146(2), 2009, p. 11-25 : 12.