Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine

Sociologies of Childhood in front of Children's Speech

Ghislain Leroy

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/289>

DOI : 10.4000/ree.289

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Ghislain Leroy, « Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine », *Recherches en éducation* [En ligne], 39 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/289> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.289>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine

Ghislain Leroy¹

Résumé

Cet article balaye et articule un certain nombre de travaux sociologiques qui documentent le statut de la parole enfantine dans la société contemporaine. Ce parcours est aussi l'occasion d'une réflexion épistémologique sur la « sociologie de l'enfance », ou plutôt les « sociologies de l'enfance ». En étudiant la manière dont elles conceptualisent la parole de l'enfant, le présent article pose la question de ce qui oppose mais aussi rassemble les divers courants qui composent le champ, en particulier autour de la question de la « détermination » ou de l'« autonomie » de la parole enfantine. Des conceptions diverses de la socialisation sont souvent l'origine des débats. Modestement, des pistes de travail et des perspectives de dialogue sont évoquées.

« En ce domaine je brûle encore de t'apprendre ceci :
dans la chute qui les emporte, en vertu de leur poids,
tout droit à travers le vide, en un temps indécis,
en des lieux indécis, les atomes dévient un peu ;
juste de quoi dire que le mouvement est modifié.
Sans cette déclinaison, tous, comme gouttes de pluie,
tomberaient de haut en bas dans le vide infini.
Entre eux nulle rencontre, nul choc possible.
La nature n'aurait donc jamais rien créée. »
(Lucrèce, De la nature des choses. De natura rerum, p. 127)

Au sein de la sociologie française, en particulier grâce au travail et à l'action de Régine Sirota (1994 ; 1998 ; 2006a), une sociologie de l'enfance a émergé depuis les années 1990. Ses contours et délimitations ne sont pas simples à cerner pour plusieurs raisons. En premier lieu, y contribuent des auteurs liés à la psychologie, la psychanalyse ou l'histoire, ou en dialogue avec ces disciplines, et qui ne se réclament pas toujours de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006b). De même, d'autres champs de la sociologie (notamment de la famille) y participent également indirectement. Enfin et surtout, les définitions mêmes du champ et de son épistémologie ont fait l'objet de controverses parfois âpres (Lignier, 2007, p.205-206 ; Sirota, 2017, p.108 ; Zarca, 1999), indissociables de représentations hétérogènes de ce que serait « la » sociologie de l'enfance. Dans le cadre de ces débats, on trouve aussi, à l'inverse, des auteurs qui refusent l'utilisation des mots « sociologie de l'enfance », les considérant comme l'apanage du « camp » adverse. Martine Court (2017) lui préfère par exemple l'appellation « sociologie des enfants ». Pour autant, on peut aussi considérer que de tels positionnements relèvent d'une autre vision de la sociologie de l'enfance.

Dans cet article, nous souhaitons justement effectuer un parcours au sein de ces diverses sociologies de l'enfance et comprendre ces débats. Nous partirons ainsi d'une définition très ouverte et large de la sociologie de l'enfance, c'est-à-dire du postulat selon lequel l'ensemble des approches sociologiques de l'enfant en relèvent. La thématique de la parole de l'enfant, au coeur de ce numéro, s'avère justement une entrée puissante pour réaliser un tel parcours, car chacune de ces sociologies de l'enfance propose une certaine conceptualisation de la parole enfantine. Un premier ensemble d'auteurs peut être distingué, qui constituent un groupe relativement identifiable, car adoptant des positionnements théoriques relativement proches (malgré également d'indéniables différences). Il s'agit de chercheurs qui pensent l'enfant comme un acteur social, souvent oublié, dont ils cherchent, par leurs travaux, à faire entendre la voix. La première partie de cet article sera vouée à une analyse de la manière dont ce premier groupe d'auteurs se représente la parole enfantine. Leurs représentations de l'enfant et de la parole enfantine s'avèrent critiquées par un deuxième ensemble d'auteurs. Leur conceptualisation de la parole enfantine

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), Université de Rennes 2.

est différente : ils la conçoivent avant tout comme espace de déploiement des déterminations sociales, transmises par certaines instances socialisatrices. En creux de ces débats entre ces deux conceptualisations de la parole enfantine, c'est la question de l'originalité ou non de la parole enfantine, mais aussi de la nature même du processus de socialisation, qui est posée. En fin de deuxième partie et en conclusion, nous nous demanderons s'il ne convient pas de nuancer parfois l'opposition entre ces deux courants et étudierons les questions qu'ils posent l'un à l'autre.

Dans cet article au volume contraint, nous sommes très loin de prétendre à l'exhaustivité sur l'ensemble de ces deux courants, telle qu'elle pourrait par exemple être mise en œuvre dans une note de synthèse. Nous nous appuyerons davantage sur certains auteurs ; ceux qui nous permettent tout particulièrement de travailler les diverses conceptualisations que nous prenons ici pour objet. Notre objectif est de dresser une cartographie, bien modeste à n'en pas douter, du champ de la sociologie de l'enfance contemporaine et sûrement par maints aspects pouvant être affinée. De là, nous laissons de côté nombre de travaux autour de la parole ou du langage enfantins (notamment linguistiques, ou psycho-culturels) qui s'écartent trop de notre visée conceptuelle. Nous pensons qu'il est bon d'objectiver les différences entre les diverses sphères de la sociologie de l'enfance pour penser leurs rapports, et pourquoi pas envisager quand cela est possible des dialogues. Nous nous centrerons principalement sur la sociologie de l'enfance française mais nous permettons quelques incursions dans l'aspect international du mouvement.

1. Penser la parole enfantine comme celle d'un enfant-acteur

■ Le point de vue de l'enfant

Dans le monde anglo-saxon où elle est née, la sociologie de l'enfance s'est construite à partir de la volonté de faire émerger un point de vue et une parole enfantine qui seraient habituellement invisibilisés en raison du poids des points de vue et des paroles adultes (Corsaro, 1997). Ainsi appréhendé, vis-à-vis des enfants, le sociologue de l'enfance serait celui qui cherche « à donner à entendre leur voix » (Garnier & Rayna, 2016, p.10). Il s'agit du même coup de garder « la parole et le point de vue des adultes au second plan » (Delalande, 2001, p.18), ce dernier se voyant relativisé. Ces approches insistent souvent pour dire que l'enfant n'est pas un être immature ou une « cire molle », filant la métaphore cartésienne. Il pourrait exprimer un point de vue qui lui est propre, en tant qu'être « au présent » (James & Prout, 1990 ; Octobre & Sirota, 2010, p.19). Toute une série de recherches que l'on peut lier à cette veine de la sociologie de l'enfance s'est donc retrouvée dans l'idée de porter la focale sur le point de vue et la parole de l'enfant.

Selon Pascale Garnier et Sylvie Rayna (2016), un tel projet scientifique crée *ipso facto* des liens entre recherche et politique. Pourquoi ? Car, dans ce cas, le scientifique donnant la parole à l'enfant, ou cherchant à la faire émerger, opère une rupture face à l'ordre social habituel, qui donne peu la parole aux enfants. Il y a là alors des points communs entre cette démarche scientifique et certaines évolutions politiques (voir la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989, qui appelle à solliciter leur point de vue sur leur éducation). Cette logique quasi démocratique se dégage par exemple de recherches cherchant à associer les enfants à l'évaluation de la qualité des lieux préscolaires. « Lorsqu'on parle de qualité des services de la petite enfance, il est important non seulement d'écouter les points de vue des adultes, comme on le fait habituellement, mais aussi d'interroger les enfants eux-mêmes, car ils ont des choses très importantes à nous dire. » (Langsted, 1994, p.41). Garnier et Rayna (2016, p.10) évoquent toute une série de travaux en langue anglaise qui mobilisent les paroles enfantines pour améliorer les institutions préscolaires, et plus spécifiquement le matériel pédagogique, le *care*, ou encore le rôle et les attitudes des professionnels.

Une démarche de recherche proche se dégage des travaux qui visent à mettre au jour les représentations, opinions des enfants sur les projets socialisateurs dont ils sont l'objet. Cléopâtre Montandon (1997) cherche à dégager ce que les enfants pensent de l'éducation qu'ils reçoivent, de l'autorité éducative, de la manière dont ils y sont pris en charge ou non, etc. Dans le même re-

giste, on pourrait évoquer des recherches portant la focale sur les émotions enfantines liées aux processus socialisateurs dans lesquels ils sont pris. Lina Lago (2016) questionne par exemple des enfants sur les transitions scolaires qu'ils vivent.

■ ***L'enfant-acteur et la critique d'une socialisation « verticale »***

Au sein de cette veine de la sociologie de l'enfance, l'objectif de dégager le point de vue enfantin s'explique aussi par une certaine représentation de ce que serait la socialisation enfantine. Selon Sirota (2006b, p.29), la sociologie de l'enfance, tant anglo-saxonne que française, se serait constituée dans la relativisation d'une approche « verticale » de la socialisation, également nommée parfois « structuro-fonctionnaliste » (Sirota, 2005, p.36 ; Danic, Delalande & Rayou, 2006, p.28), faisant la part belle à la détermination sociale de l'enfant. Sirota (2006b) justifie souvent cette épistémologie de la socialisation en faisant référence à l'interactionnisme symbolique, les sociologies de l'individu, le retour à l'« acteur » social et les processus de désinstitutionnalisation. En France, il s'est en tout cas agi pour un certain nombre d'auteurs de fonder la sociologie de l'enfance à distance d'une certaine sociologie de l'éducation, d'inspiration bourdieusienne, qui aurait connu au début des années 1990 un certain essoufflement, voire une véritable « glaciation théorique » (Sirota, 2006b, p.15). Dès lors, selon les variations au sein ce courant de la sociologie de l'enfance, un tel projet scientifique vise, soit à faire entendre le point de vue social d'un acteur dominé (l'enfant), soit à donner à entendre une parole habituellement invisibilisée mais qui joue d'ores et déjà un rôle dans le monde social contemporain, dont la structuration ne pourrait plus être pensée uniquement comme se tramant à partir de modalités socialisatrices uniquement « verticales ». À ce titre, nombre d'auteurs de ce courant se retrouvent à étudier des socialisations « horizontales », par exemple entre pairs (Delalande, 2001). On comprend ainsi que le projet de faire entendre le « point de vue » des enfants ne peut être compris qu'à partir de cet arrière-plan théorique, visant à dégager leur « activité sociale spécifique » (Sirota, 2012).

Ces approches de l'enfant-acteur défendent donc le projet scientifique de mettre au jour l'action sociale de l'enfant. En référence aux travaux de Myra Bluebond Langner avec qui elle a publié (Sirota & Bluebond-Langner, 2013), Sirota (à paraître) évoque l'enfant leucémique condamné qui met en œuvre d'actives stratégies pour que l'affection de ses parents demeure malgré l'issue fatale qui l'attend (son action vise à ce que la situation « tienne »). Nombreux sont par ailleurs les travaux de cette veine de la sociologie de l'enfance qui conceptualisent des « inaccomplissements » des projets socialisateurs menés vis-à-vis des enfants, en cohérence avec les conceptions de la socialisation évoquées ci-avant. Doriane Montmasson (2016) constate que les enfants ne s'approprient pas forcément les normes alimentaires à l'œuvre au sein des ouvrages de littérature de jeunesse qui leur sont lus. Ces écarts sont interprétés comme autant de signes de logiques relevant d'une « interprétation », de « capacité d'actions » et même selon l'auteure d'« espace de liberté » des enfants. Au sein de cette veine de la sociologie de l'enfance, la thématique de la résistance enfantine est d'ailleurs souvent évoquée. « [L'enfant] ne subit pas seulement le traitement scolaire ou la prise en charge familiale mais participe en retour à leur définition, éventuellement *résiste à leur emprise, contrarie leur pression* [nous soulignons] » (Danic, Delalande & Rayou, 2006, p.27).

On comprend donc pourquoi nombre d'auteurs de cette veine de la sociologie de l'enfance se sont référés à la notion d'*agency* (Garnier, 2015 ; Montmasson, 2016). Sirota et Octobre affirment : « En France, le terme *agency* bénéficie depuis quelques décennies d'un regain d'intérêt dans divers champs de recherche (notamment dans les études de genre) au point qu'on a pu parler d'un *agentive turn*, qui pourrait faire écho au succès connu par la *French Theory* outre-Atlantique, assemblage de corpus théoriques très variés, ayant pour (quasi seul) point commun d'être nés dans les années 1960 et 1970 et de produire une critique du sujet. Le détour océan ou marin apparaît fécond, mais au prix d'un certain nombre de transformations. La *French Theory*, réinvention américaine de courants intellectuels français parfois concurrents, a ainsi permis l'essor des *Gender Studies* et des *Cultural Studies*, qui ont irrigué ensuite l'émergence d'une sociologie de la réception, du genre et des médias en France, tandis que *l'appropriation française du concept d'agency alimentait l'essor de la sociologie francophone de l'enfance* [nous soulignons] » (Sirota & Octobre, 2010, p.29).

■ **Méthodologies**

Quid des liens entre parole enfantine et méthodologie, au sein de cette veine de la sociologie de l'enfance ? Au sein d'une telle conceptualisation, le recueil de la parole enfantine peut évidemment s'avérer être la méthodologie par excellence pour accéder au point de vue enfantin. Julie Delalande écrit (2001, p.71) : « quelques paroles saisies au vol dévoilent des conflits entre enfants à propos de l'organisation du jeu ou des règles qui devraient le caractériser. » Cela peut également passer par une attention au vocabulaire des enfants : « Plus encore, du point de vue des enfants eux-mêmes, l'appartenance à un groupe est un enjeu de première importance – spécialement chez les plus jeunes – qui transparaît dans leur vocabulaire dans lequel le terme de *bande* et de *chef* occupent une place centrale. » (p.71)

Reste qu'en règle générale, les auteurs liés à ce courant de la sociologie de l'enfance s'avèrent particulièrement attentifs aux relations de domination adulte / enfant qui pourraient s'introduire subrepticement au sein de la relation d'enquête (Hammersley & Atkinson, 2007). Selon Alison Clark (2010), ces jeux de domination peuvent se renforcer si les enfants font partie de groupes sociaux dominés (genre, origine ethno-raciale, etc.). Johanna Einarsdottir (2016) conseille ainsi d'éviter les relations d'enquête auprès d'un seul enfant et de privilégier des enquêtes en face de groupes d'enfants, qui seraient ainsi plus capables de faire valoir leurs points de vue. Des travaux s'interrogent également sur la question éthique du risque d'intrusion de l'adulte par la recherche (Eide & Winger, 2005). Ce souci semble malgré tout plus présent hors de France que dans les travaux francophones.

Il ressort cependant de certains travaux de cette veine de la sociologie de l'enfance que la parole de l'enfant ne serait qu'une des entrées potentielles pour mettre au jour son point de vue et son action socialisatrice. « De fait, les formes non verbales de communication sont essentielles et doivent être reconnues comme des formes d'expression à part entière, rendant visible "ce qui parle" aux enfants et utilisant les méthodologies visuelles à titre de "voix" des enfants. » (Garnier & Rayna, 2016, p.10)

Clark (2010) propose une méthode « mosaïque », qui procède de l'usage de plusieurs méthodologies : observation, entretien, réalisation de cartes de lieux connus par les enfants, visites guidées, pour exprimer les sentiments qu'ils ressentent selon les espaces, etc. Le recueil de la parole de l'enfant n'est alors qu'un moyen parmi d'autres et l'on interroge parfois ses limites pour révéler le point de vue enfantin (particulièrement lorsque l'enfant ne maîtrise pas encore le langage). Dans une certaine continuité, Einarsdottir (2016) propose de l'auto-confrontation par vidéos et la réalisation de dessins. Ces derniers sont aussi utilisés Maria Renata Prado-Martin (2018). L'usage d'appareils photo a également été mis en œuvre pour mettre au jour les centres d'intérêt des enfants (Thomson, 2008).

■ **2. Déterminations sociales des paroles enfantines**

D'autres recherches se réclamant d'une approche sociologique de l'enfance, voire de la « sociologie de l'enfance » (mais pensée différemment), ne se reconnaissent pas dans le courant très composite qui vient d'être évoqué, regroupé par une critique d'une approche « structuro-fonctionnaliste » de la socialisation et par la défense d'un enfant-acteur. Ils proposent une vision plus déterministe du processus de socialisation, indissociable d'une réactivation de la question de la différenciation sociale.

■ **Défense de la socialisation « verticale »**

Wilfried Lignier et Julie Pagis (2017) critiquent l'idée selon laquelle, avec la parole de l'enfant, émergerait de la « nouveauté » dans le monde social. Ici, les paroles enfantines sont plutôt pensées comme le lieu d'un recyclage. Les propos des enfants peuvent être décryptés comme un lieu de reprise de catégories et de hiérarchisations qui leur ont été transmises dans le cadre de

leur socialisation primaire. Il y aurait une logique de transfert de jugements reçus dans certaines instances socialisatrices. Ces jugements seraient remobilisés dans d'autres situations sociales, par exemple pour justifier des inimitiés entre pairs. On voit également comment certains métiers sont dévalorisés par les enfants car ils relèvent du sale ou du malodurant (reprise de catégories hygiéniques transmises par la famille ou l'école). L'étude des phénomènes verbaux s'avère centrale dans leur étude du processus de formation des dispositions (sociogenèse). Tout un usage social de la parole (se taire, choisir ses mots, etc.) est aussi à analyser : « Au-delà des stricts résultats scolaires qui viennent fonder des frontières amicales, il faut par ailleurs souligner que les enfants font aussi régulièrement référence au comportement en classe (et plus largement dans l'enceinte scolaire) de leurs pairs lorsqu'ils cherchent à expliquer leurs inimitiés. Ces références méritent qu'on s'y attarde dans la mesure où, en se saisissant de schèmes d'évaluation plus informels, les enfants s'avèrent en position de formuler des jugements encore plus chargés moralement. C'est qu'il ne s'agit plus seulement de pointer un manque de compétence, mais un véritable *manquement* à des règles très générales de bienséance (bien se tenir, rester calme, *ne pas couper la parole*, *ne pas dire de « gros mots »* [nous soulignons], etc.) – règles qui sont clairement d'abord des injonctions pédagogiques, auxquelles les enfants ne cessent d'être exposés dans la vie de classe. » (Lignier & Pagis, 2014, p.49). Carine et Malia, deux enfants qu'ils observent, valorisent particulièrement le sens de la retenue, de la mesure, et dévalorisent symétriquement les usages plus animés du corps et de la parole (Lignier & Pagis, 2014, p.58). Il en va de même du côté des jugements des politiques par les enfants : Le Pen « dit des gros mots », Mélenchon « coupe la *parole* » aux journalistes (Lignier & Pagis, 2017).

D'un point de vue méthodologique, chez Lignier, la parole de l'enfant est parfois glanée, parfois suscitée. « Nathan a chez lui un jeu de cartes sur les différents pays du monde, et il s'est mis en tête d'apprendre, tout seul (il n'a pas de frères et sœurs), d'abord les drapeaux (il se dit incolable) puis les superficies de chaque pays du monde. "En fait je fais un concours entre les pays" m'explique-t-il, c'est-à-dire qu'il cherche à savoir quel est le pays le plus petit et quel est le plus grand. » (Lignier, 2007, p.212). Cette parole est le fruit d'un dialogue avec le chercheur, peut-être à son initiative. En outre, la suite du raisonnement va consister à relier cette parole à plusieurs instances de socialisation, potentiellement lieux d'autres paroles. Par exemple, il s'avère ici que Nathan montre ses talents en géographie car ses pairs lui posent des questions. La parole brillante n'aurait donc pas émergé sans ce contexte de stimulation et d'émulation entre pairs (où l'on voit une conceptualisation du groupe de pair différente de celle de Delalande du point de vue de la socialisation ; il est ici une sorte de lieu-« relais » des paroles adultes). L'intelligence sociologique de cette parole passe aussi par un entretien avec les parents : ils ont trouvé le jeu des cartes « intéressant » selon leurs propres mots. Ces paroles adultes sont elles-mêmes resituées dans un contexte social et certaines valeurs éducatives propres à leur groupe social (Vincent, 2000). Pour comprendre une parole enfantine, il peut aussi être nécessaire de glaner des échanges de paroles entre enfants (Lignier, 2007). Outre le décryptage des implicites des jugements qu'ils profèrent (hiérarchisation livre / BD par exemple), le ton peut être un bon indicateur des hiérarchies qui sont mobilisées. Un élève se moque par exemple d'un autre qui ne lit pas les ouvrages les plus légitimes (les livres). Il est intéressant de noter que, dans cet article, la parole de l'enfant est parfois pensée par rapport à des paroles absentes. Par exemple, quand Lignier interroge Nathan sur ses lectures, il remarque que ce dernier n'évoque pas Harry Potter, dont il sait par ailleurs qu'il est fan. Il faut voir ici une logique de présentation de soi. D'un point de vue méthodologique, des points communs apparaissent avec les recherches liées à la sociologie de l'enfance évoquées dans la première partie (observer les univers enfantins), malgré quelques divergences : Danic, Delalande et Rayou (2006) sont plus réservés sur l'observation participante que Lignier (2007), comme l'a vu Sarcinelli (2015).

Nous relierons à cette veine de la sociologie de l'enfance l'ensemble des nombreux travaux sociologiques qui étudient le caractère différencié des socialisations langagières. Citons-en quelques-uns. Muriel Darmon (2001) évoque une maîtresse de maternelle demandant à ses élèves de trois ans « ce que c'est que la nuit ». Cette capacité à pouvoir la décrire, l'associant peut-être à certaines « références » (étoiles, hibou, chauve-souris, etc.)², et à jouer le rôle d'interlocuteur langagier dès trois ans n'est pas diffusée de la même manière dans tous les milieux sociaux.

² Ces exemples ne sont pas donnés par Muriel Darmon.

Preuve en est également la différence, dans cette même étude, entre le relatif mutisme d'un élève de milieu populaire dans sa classe, en particulier face à sa maîtresse, et le groupe des « chipies », toujours prêtes à interagir avec aisance, notamment verbalement, avec la maîtresse. La question de l'hétérogénéité de ce que l'on peut alors nommer des « socialisations langagières différenciées » transparaît aussi des nombreux travaux qui se penchent sur les continuités et hiatus entre certaines socialisations langagières ayant lieu dans la sphère familiale, et à l'école, par exemple, entre autres, des travaux de Stéphane Bonnéry et Christophe Joigneaux (2015) sur les différentes manières de lire des albums à la maison.

Nombreux sont les auteurs que l'on peut relier à cette veine de la sociologie de l'enfance qui critiquent les perspectives liées à la figure de l'enfant-acteur (Lignier, 2007). En continuité avec David Lancy (2012), Martine Court (2017, p.55) voit dans la mobilisation de cette notion une indistinction dommageable entre l'utilisation scientifique du concept d'« acteur » et son usage militant.

■ *Peut-on nuancer l'opposition entre ces deux grands « courants » ?*

En premier lieu, il est nécessaire de lire les auteurs dans le détail pour éviter les simplifications. Le détail des conceptualisations peut aussi évoluer d'un texte à l'autre chez un même auteur. La prise en compte des déterminismes sociaux est loin d'être absente chez Sirota, qui, au sujet de l'enfant, écrit (2005, p.41)³ : « De même, le considérer comme sujet se construisant n'implique pas d'oublier les pesanteurs des normativités et des conditions sociales qui encadrent tant cette construction sociale que nos imaginaires symboliques. »

De même, au rebours d'une représentation insulaire du groupe d'enfants, Delalande (2001, p.89, p.256,) évoque, au sujet du monde des adultes et des enfants, des « relations existantes entre les deux », et écrit par ailleurs : « Si les groupes ne sont pas le fait d'une volonté d'adultes, leur fonctionnement et les valeurs qu'ils véhiculent sont loin d'être indépendants d'une expérience sociale vécue parmi les grands. Nos développements précédents ont cherché à montrer notamment l'influence de l'enseignement moral et civique des maîtres et plus profondément le "modélage" des enfants par leur société. »

Quant à Lignier et Pagis (2014, p.60), ils affirment : « Ces développements gagneraient à être faits dans l'esprit qui, à nos yeux, devrait animer toute approche sociale de l'enfance, au-delà des angles propres aux disciplines. Cet esprit consiste fondamentalement à ne pas opposer l'activité autonome, l'agency manifeste des enfants, à des déterminations qui lui seraient extérieures. L'agency enfantine ne doit pas être un horizon normatif pour les sciences sociales de l'enfance ; et pour reprendre les termes très justes de l'anthropologue de l'enfance David Lancy, les chercheurs ne devraient "ni la porter au pinacle, ni l'enterrer, mais bien la mettre à l'épreuve de l'ensemble des armes empiriques qui composent [leur] arsenal" (Lancy, 2012, p.16). »

L'ensemble des auteurs composant les différents courants de la sociologie de l'enfance s'attellent donc à prendre en charge la question des rapports entre l'action de l'enfant et les déterminations sociales qui l'entourent.

De là, on peut peut-être, aiguillé par Montandon (1997), considérer qu'il y a toujours lieu d'étudier le processus socialisateur sous deux facettes, quelle que soit la manière dont on le conçoit. « Mais l'éducation-socialisation représente une double réalité, comme les deux faces d'une médaille : d'une part l'action des "éducateurs" et d'autre part, l'action des "éduqués", leur trajectoire, leur propre expérience dans ce processus (Montandon, 1988). Cette approche duale n'est pas nouvelle. G.H. Mead, figure importante de la sociologie du début du siècle avait souligné que si

³ Voir aussi par exemple (Sirota, 2017, p.107) : « À partir de là, la problématique peut marcher sur ses deux jambes. Il s'agit de concevoir l'enfant comme ayant une capacité d'action (agency) et de s'intéresser aux formes structurelles de l'enfance. Dans toute société, il y a une forme structurelle qui s'appelle enfance, mais qui est variable dans le temps et dans l'espace social. La sociologie de l'enfance considère l'enfant comme un acteur social, mais s'intéresse aussi aux variations des conditions structurelles de son éducation et à l'articulation entre ces deux questionnements. Comment bien comprendre "ce qu'ils font de ce qu'on leur fait" ? Cléopâtre Montandon (1997), dans un des premiers ouvrages parus en français, dans une interrogation générale sur la socialisation, essaie ainsi de cerner l'expérience qu'ont les enfants de leur éducation. Le poids est mis sur l'un ou l'autre de ces aspects selon les travaux et les moments. »

l'individu a la faculté d'intérioriser et d'adopter ce qui lui est proposé ou imposé par les différents agents de son éducation, il est également *sujet actif* dans ce processus, pas uniquement objet. [...] Toutes ces représentations, émotions, actions, toute cette expérience des socialisés fait en somme partie du chantier de construction sociale de leur identité » (Montandon, 1997, p.17-18).

Quelle que soit la conception retenue du processus de socialisation (« structuro-fonctionnaliste », interactionniste, etc.), il peut être légitime de porter la focale sur ses deux facettes : le côté des instances de socialisation et le côté de l'enfant, c'est-à-dire de celui qui est l'objet des intentions socialisatrices et agit à partir d'elles (qu'on le pense comme « acteur », comme « socialisé », etc.). À ce titre, on peut dire que le concept de « recyclage » de Lignier et Pagis peut être considéré comme une analyse de l'« action » de l'enfant. Chez Darmon, cette « action » est également pensée dans une perspective plutôt déterministe, étant principalement conçue comme celle qui s'effectue face à des socialisations possiblement multiples, en continuité avec la pensée de Lahire (1998) sur l'homme pluriel : « On pourrait alors nous reprocher d'avoir davantage laissé dans l'ombre le socialisé : l'enfant lui-même. Il est en effet d'usage aujourd'hui d'insister, notamment suite aux travaux fondateurs d'Annick Percheron, sur le fait que l'enfant n'est pas l'objet passif de sa socialisation en évoquant les processus divers où il interviendrait comme « acteur » dans le tri des contenus effectué lors d'une sélection non automatique, voire d'une *négociation* entre parents et enfants (certains contenus de la socialisation étant intégrés, d'autres non) ; dans le travail effectué par l'enfant nécessaire à l'*appropriation* de ces contenus ; ou encore dans une *reformulation* et une retraduction des contenus de la socialisation qui proviendraient de l'enfant lui-même. Il ne s'agit pas de nier l'existence de tels phénomènes. Cependant, il n'est sans doute pas inutile de souligner que de telles affirmations ont souvent le défaut de tenir du postulat, et qu'il est difficile d'en trouver de véritables démonstrations empiriques. [...] Enfin et surtout, la prise en compte de tels phénomènes n'oblige pas à définir l'enfant comme un « acteur » de sa socialisation, comme s'il maîtrisait le processus de socialisation au point de faire de ce dernier un menu dans lequel il pourrait piocher au gré de ses envies. [...] Cette activité enfantine est notamment visible lorsque l'enfant fait précocement face à des socialisateurs multiples, dont il doit distinguer, comprendre, et hiérarchiser les injonctions explicites ou latentes. » (Darmon, 2006, p.42-43)

Quoiqu'il en soit, l'ensemble des approches « verticales » de la socialisation enfantine s'avèrent hautement critiques vis-à-vis de théories sociologiques de l'enfant qui le penseraient comme étant seul à l'origine de son action, ou comme pouvant aisément s'abstraire des visées socialisatrices dont il a été l'objet. Ces approches « verticales » critiquent une action de l'enfant qui serait appréhendée comme une sorte de *clinamen*, pour reprendre le concept de Lucrèce, dont nous avons proposé une citation au tout début de cet article. Ce philosophe considérerait en effet qu'au sein du monde physique émergeait parfois une imprévue déclinaison dans la chute des atomes (*clinamen*), mouvement sans cause rompant la reproduction du même et source de nouveauté. Les approches « verticales » refusent une telle approche *sui generis* de l'action propre de l'enfant. Reste que la prise en compte de déterminations préalables n'est pas forcément contradictoire avec le concept d'*agency*. À propos de ce dernier, Monique Haicault (2012, p.17), mobilisant Foucault, affirme : « À propos de la pensée de Michel Foucault, Butler affirme, en accord avec lui, que le sujet n'est pas un donné naturel préexistant aux rapports de pouvoir. Selon ces deux auteurs, le sujet adviendrait aussi des rapports eux-mêmes, la "connaissance de soi par soi" émergerait selon Foucault du dedans des rapports de domination ».

Conclusion

La confrontation que nous venons d'exposer entre deux courants forts de la sociologie de l'enfance aboutit à poser la question de l'originalité de la parole enfantine dans le monde social contemporain. Le courant plutôt « interactionniste » (première partie) prend finalement souvent pour point de départ l'évolution du statut de l'enfant dans la société contemporaine. Le point de vue enfantin serait davantage légitime, dans les familles, plus démocratiques (De Singly, 1996) ou à l'école. En somme, la parole enfantine contemporaine s'avérerait plus en mesure d'agir sur

le social, rendant dès lors en partie caduques les approches sociologiques qui la penseraient comme façonnée par les diverses instances de socialisation. De là, les travaux sociologiques de ce courant, en révélant les paroles enfantines, joueraient eux aussi en faveur de ces évolutions sociales contemporaines. Les sociologues plus déterministes appréhendent tout à fait différemment la situation contemporaine. Ils mettent au jour que cet enfant qui a la possibilité de s'exprimer est le fruit d'un certain milieu social, qui valorise l'expressivité (Plaisance, 1986), la verbalisation des sentiments⁴, non sans lien avec certaines théories venues de la psychologie et de la psychanalyse (Chamboredon & Prévot, 1973). Leurs analyses des paroles enfantines insistent sur leurs différenciations, en partie pour démasquer les inégalités contemporaines. Nous terminons donc ce parcours au sein des sociologies de l'enfance avec de multiples questions. Est-il possible de penser sociologiquement l'émergence d'une parole enfantine « libre », ou à tout le moins d'une parole qui regimbe (c'est-à-dire en discontinuité voire en rébellion par rapport aux déterminations reçues) ? Quelle serait d'ailleurs sa nature ? L'enfant d'aujourd'hui qui s'exprime formule-t-il une parole émancipée et/ou déterminée ? Peut-on rendre compte sociologiquement de l'émancipation sans s'émanciper de la sociologie ? Nous espérons avoir ouvert quelques chantiers, qui pourraient être communs aux auteurs des deux « courants », en particulier la clarification de l'« action » de l'enfant par rapport au processus de socialisation.

Références

BONNÉRY Stéphane & JOIGNEAUX Christophe (2015), « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le français aujourd'hui*, vol.3, n°190, p.23-34.

CHAMBOREDON Jean-Claude & PRÉVOT Jean (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol.14, n°3, p.295-335.

CLARK Alison (2010), « Young children as protagonists and the role of participatory visual methods in engaging multiple perspectives », *American Journal of Community Psychology*, vol.46, n°1-2, p.115-123.

CORSARO William Andy (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.

COURT Martine (2017), *Sociologie des enfants*, Paris, La découverte.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DARMON Muriel (2001), « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, vol.11, n°1, p.515-538.

DARMON Muriel (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

DELALANDE Julie (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DE SINGLY François (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

EIDE Brit & WINGER Nina (2005), « From the children's point of view: methodological and ethical challenges » dans Alison Clark, Anne Trine Kjørholt & Peter Moss (dir.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, Bristol, Policy Press, p.71-90.

⁴ Voir sur ce point les travaux de Nathalie Mangeard-Bloch (2017), sur les albums de littérature de jeunesse. La période contemporaine se caractériserait par : « ...la figure d'un enfant considéré comme une personne dont on peut prendre en compte les inquiétudes. L'enfant est un sujet. Il faut anticiper ses inquiétudes, le laisser exprimer ses appréhensions et reconnaître ses besoins émotionnels. Coulisses ou laboratoires des émotions, les scènes qui précèdent l'arrivée à l'école, sont l'occasion pour les personnages des albums de dévoiler de façon quasi-clinique les symptômes physiques de la peur et les émotions liées à l'appréhension de ce premier jour. » (p.409). L'accueil des émotions seraient pourtant bien plus le propre des albums à destination des catégories moyennes et supérieures. « Il semble, cependant, que les classes les plus populaires continuent de cultiver l'impériosité pour l'enfant de se conformer aux exigences scolaires sans manifester son ressenti » (p.418).

EINARSDOTTIR Johanna (2016), « Point de vue des enfants : expériences de recherche en Islande », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p.39-56.

GARNIER Pascale (2015), « L'agency des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies" », *Éducation et société*, vol.36, n°2, p.159-173.

GARNIER Pascale & RAYNA Sylvie (2016), « Introduction : prendre au sérieux les points de vue des enfants ? », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p.9-20.

HAILCAULT Monique (2012), « Autour d'agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre », *Rives méditerranéennes*, n°41, En ligne <http://rives.revues.org>, doi : 10.4000/rives.4105

HAMMERSLEY Martyn & ATKINSON Paul (2007), *Ethnography: principles in practises*, Londres, Routledge.

JAMES Alan & PROUT Allison (dir.) (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londres, Falmer Press.

LAGO Lina (2016), « Visions de l'école chez les jeunes enfants en Suède », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p.57-75.

LAHIRE Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

LANCY David (2012), « Unmasking children's agency », *AnthropoChildren*, n°2, p.1-20.

LANGSTED Ole (1994), « Looking at quality from the child's perspective », dans Peter Moss & Alan Pence (dir.), *Valuing Quality in Early Childhood Services*, Londres, Paul Chapman, p.28-42.

LIGNIER Wilfried (2007), « L'autonomie enfantine à l'épreuve des "surdoués". Contribution ethnographique à une approche sociale de l'enfance », *L'Homme et la Société*, vol.3, n°165-166, p.205-221.

LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2014), « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, vol.3, n°96, p.35-61.

LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris, Seuil.

LUCRÈCE (1998). *De la nature des choses. De natura rerum*, Paris, GF Flammarion.

MANGEARD-BLOCH Nathalie (2017), *La rentrée dans les albums de littérature de jeunesse : normes et représentations d'un rite de passage de la petite enfance*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.

MONTANDON Cléopâtre (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.

MONTMASSON Doriane (2016), *La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.

OCTOBRE Sylvie & SIROTA Régine (2010), « L'enfant au prisme de la culture : approches internationales », dans Sylvie Octobre & Régine Sirota (dir.), *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*, Paris, La documentation française, p.17-31.

PRADO-MARTIN Maria Renata (2018), « La scolarisation en maternelle : une analyse du récit et des dessins d'enfant », *Éducation et socialisation*, n°50, En ligne <http://journals.openedition.org>, doi : 10.4000/edso.4977

SARCINELLI Alice Sophie (2015), « Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge », *AnthropoChildren*, n°5 (juillet), En ligne <https://popups.uliege.be>

SIROTA Régine

— (1994), « L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité ? », *Revue de l'institut de sociologie*, n°1/2, p.147-163.

- (1998), « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et Sociétés*, n°2, p.9-34.
- (2005), « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation », dans Geneviève Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'enfant, acteur et ou sujet au sein de la famille*, Ramonville-Saint-Agne, Eres, p.33-41.
- (2006a) (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- (2006b), « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? », dans Régine Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.13-24.
- (2012), « L'enfance au regard des sciences sociales », *AnthropoChildren*, n°1 (janvier), En ligne <https://popups.uliege.be>
- (2017), « Sociologie de l'enfance et sociologie de l'éducation : va-et-vient », *Éducation et sociétés*, vol.40, n°2, p.105-121.
- (à paraître), « Positions et dispositions de la sociologie de l'enfance, retour et discussions sur le processus de socialisation », dans Séverine Depoilly & Séverine Kakpo (dir.), *La construction des dispositions durant l'enfance. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

SIROTA Régine & BLUEBOND-LANGNER Myra (2013), « "L'enfant en tant qu'acteur". Présentation et traduction », *Corps*, vol.11, n°1, p.287-296.

THOMSON Pat (dir.) (2008), *Doing visual research with children and young people*, New York, Routledge.

VINCENT Sandrine (2000), « Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines*, vol.40, n°4, p.165-182.

ZARCA Bernard (1999), « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, vol.36, p.67-101.