Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie

Children as agent of their life? The different representations of children by adults and their consequences on their autonomy pattern

Julie Delalande

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8068>

DOI : 10.4000/ree.8068

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Julie Delalande, « Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie », *Recherches en éducation* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8068> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8068>

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.

Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie

Julie Delalande¹

Résumé

L'enfant est-il un être à modeler ou bien l'éducation consiste-t-elle à lui offrir les conditions de son accomplissement personnel ? Les acteurs sociaux apportent des réponses différentes à ces questions en fonction des valeurs qui dirigent leurs comportements et qui proposent des manières multiples d'intégrer un enfant dans un groupe social. Dans le modèle communautaire, il est attendu que l'enfant mobilise son jeu d'acteur au service du groupe. Dans le modèle individualiste, l'enfant est valorisé s'il suit son propre chemin, en fonction de ses intérêts personnels. Ces grilles d'analyse nous aident à décoder l'attitude de parents au moment où leur enfant intègre le collège et gagne en autonomie, du fait d'un contexte scolaire et social qui change et sollicite une nouvelle maturité de sa part. Elles nous aident aussi à comprendre la place que les adultes, parents et enseignants donnent au groupe de pairs. Comment l'enfant est-il acteur de sa vie, entre les attentes des adultes et celles du groupe de pairs ? Alors que notre société prône une autonomie des individus à construire dès l'enfance pour correspondre à son idéal individualiste qui conçoit l'enfant comme personne, la co-présence de cette représentation avec le modèle de l'enfant du lignage et de l'enfant de la Nation complique le jeu des acteurs.

Évoquer l'autonomie d'un enfant peut suggérer à certains le fait qu'il sache faire seul ce qu'un adulte attend de lui, par exemple faire ses devoirs, ranger sa chambre ou prendre le bus pour rentrer de l'école. Pour d'autres, l'expression renverra au fait que cet enfant agit d'une manière qui dépasse les attendus et fait preuve d'une certaine créativité du fait d'une liberté qu'on lui laisse. Pourtant, dans les deux cas, les deux groupes s'accorderont sur le fait qu'être autonome, c'est au final pour un enfant devenir adulte, c'est-à-dire faire preuve de décision individuelle et gérer sa vie sans avoir besoin d'être assisté par un autre. Mais selon quel modèle éducatif ? N'y a-t-il qu'un chemin pour parvenir à ce but, à ce statut d'adulte accompli ?

Le mot autonomie désigne par son étymologie le fait de se soumettre soi-même à la loi, à la règle (*nomos* en grec), mais peut signifier le fait de se conformer par contrainte ou consentement aux règles sociales existantes (comme on le trouve chez Durkheim), ou bien le fait d'obéir à la règle que l'on s'est donnée à soi-même (Rousseau dans le *Contrat social*). Dans la première dimension de la définition ressort le fait que le comportement individuel est régulé par des valeurs et des normes portées collectivement. Chacun doit les intégrer pour répondre aux attentes sociales. Dans la seconde est pointée l'émergence de la personne, d'un Moi freudien, comme instance unificatrice et régulatrice de la personnalité. On parlera en sociologie de la construction de soi. D'une certaine façon, et sans penser l'analyse comme reflétant un processus historique, on peut se risquer à rattacher la première acceptation de l'autonomie à un modèle communautaire de société où le groupe prime sur l'individu. En anthropologie de l'enfance, ce modèle se donne à voir notamment dans celui de l'enfant du lignage qui a cours dans de nombreuses sociétés traditionnelles et qui dominait en France avant l'époque industrielle. L'enfant se réalise du fait de son inscription dans un lignage. Mais il est visible aussi dans le modèle de l'enfant de la Nation, qui se développe en Occident à partir du XVII^e siècle, et qui suppose un enfant contrôlé et même dressé, pour servir le projet de société. La seconde acceptation de la définition peut alors être associée au modèle de la société individualiste, qui a comme valeur première l'individu et qui vise avant tout son bonheur individuel, avant la

¹ Professeure des universités, Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education (CERSE), Université de Caen Basse-Normandie.

réalisation des objectifs du groupe. Ici, c'est l'enfant comme personne qui est valorisé, modèle qui se diffuse au cours du XX^e siècle et qui domine dans l'Occident actuel. Ces modèles d'enfance sont présentés dans un ouvrage récemment dirigé par trois auteurs (Bonnet & *al.*, 2012) sur lequel nous reviendrons.

Mais pour réfléchir à l'autonomie des enfants, nous souhaiterions articuler cette grille d'analyse à un autre outil conceptuel, celui d'enfant comme acteur. Anthropologue de formation et inscrivant nos recherches dans le champ de la socio-anthropologie de l'enfance, nous utilisons ce concept parce qu'il nous semble heuristique pour penser les tensions qui s'opèrent chez un individu pour gérer son appartenance à différents groupes et sa construction à l'intérieur de ceux-ci, alors qu'ils revendiquent des valeurs et des normes d'être en société qui peuvent être différentes. Ce concept, développé par la sociologie, ou d'*agency* chez les anglophones, valorise la « puissance d'agir » des enfants, parfois traduite par « agencéité ». Un enfant acteur, c'est d'abord un individu capable d'apporter sa part au jeu social en réagissant à ce qu'on lui propose et impose ; c'est aussi un individu susceptible d'être à l'initiative d'actes et de pensées. On comprend que la manière dont un enfant exerce son *agency* dépend bien sûr de l'autorisation à agir que lui accordent les adultes dont il dépend, qui est fonction d'un modèle éducatif, mais aussi de son âge et de sa maturité physique et psychique. En effet, un enfant est un être en devenir parce qu'en développement. Il est aussi un être qui, au présent, est socialement et juridiquement soumis aux adultes qui en ont la responsabilité. Son statut d'enfant, construit sur son état biologique, conditionne son rapport spécifique à l'autonomie.

Cette activité de l'acteur ne s'exerce pas qu'en présence de l'adulte, mais aussi entre pairs. Autrement dit, et on ne peut se contenter d'observer l'autonomie attendue par les adultes en fonction de leur modèle d'enfance et la manière dont les enfants réagissent aux attentes des adultes ; on doit également comprendre comment ils construisent leur autonomie dans d'autres cercles sociaux. Cet article ne fera qu'évoquer ces moments où les enfants se construisent entre eux car nos précédentes publications y ont largement contribué. Il s'attachera, pour cet aspect de la question, à analyser l'accueil que les adultes font à cette socialisation horizontale.

Dans nos recherches, nous avons approfondi ce qui se joue dans les relations sociales et culturelles entre enfants et plus récemment entre préadolescents. Ces recherches nous amènent à considérer l'autonomie comme un processus qui s'élabore non seulement par une socialisation verticale, au contact des adultes, mais également par la socialisation horizontale, au sein du groupe de pairs. Pour construire notre propos, nous nous appuierons par conséquent sur deux terrains complémentaires, parce qu'ils font apparaître ces deux dimensions et la manière dont les adultes les considèrent. Le premier présente l'expérience d'autonomie des enfants et adolescents telle qu'ils la vivent dans leurs relations aux adultes. Il se situe dans les familles et observe ce qui se joue entre des parents et leurs enfants au moment où les enfants quittent l'école primaire et entrent au collège, et où il est attendu d'eux une nouvelle autonomie, notamment face au travail scolaire. Nous présenterons des paroles d'enfants en classe de CM2 qui donnent à entendre différentes représentations par leurs parents de l'autonomie et derrière elles des projets éducatifs mais aussi des représentations de l'enfant distincts. La seconde série d'enquêtes se centre sur l'expérience enfantine de l'autonomie au sein des groupes de pairs. Elle considère cette expérience au sein d'établissements scolaires pour présenter comment les équipes pédagogiques accueillent la socialisation horizontale, entre élèves. Dans les propos des adultes, parents et enseignants, se donne à entendre la place donnée aux temps partagés entre pairs par les adultes qui en assurent la responsabilité, et la valeur formatrice et morale qu'ils y associent ou non.

1. Pourquoi l'enfant acteur en socio-anthropologie de l'enfance

Faire de l'enfance un objet d'étude à part entière suppose d'aborder les enfants non seulement à partir des institutions au sein desquelles ils évoluent et selon les adultes en charge de leur éducation, mais également à partir de leurs expériences de vie qui, de fait, se développent de manière transversale entre les lieux et les personnes. Depuis plusieurs dizaines d'années, se

dégage ainsi clairement en sociologie (Sirota, 2006) et en anthropologie (voir la revue en ligne *Anthropochildren*) une recherche qui pointe l'enfance et les enfants comme centre de son regard (Delalande, 2008). Elle s'appuie sur des travaux anglophones déjà en émergence dans les années 1980 (Corsaro, 2005 ; James & Prout, 2006). Les auteurs qui dans le champ de l'enfance reprennent le concept d'*agency* ou d'acteur, développé en sociologie, l'utilisent tant pour montrer comment il peut être utile pour décrire la façon dont les enfants incarnent de manière particulière leur puissance d'agir (Prout, 2005 ; Bergonnier-Dupuy, 2005), que pour pointer ses dangers ou la pression idéologique qu'il peut constituer dans le monde social comme dans celui de la recherche (Lancy, 2012 ; Garnier, 2000). Il nous semble donc pertinent que les chercheurs du champ puissent continuer à mettre le concept à l'épreuve des faits dans leurs enquêtes afin d'en tester la portée heuristique.

L'intérêt du concept est d'abord, par rapport à une psychologie du développement qui s'est emparée de l'enfant comme objet d'étude bien avant la sociologie et l'anthropologie, de mettre au jour la manière dont chaque enfant, dans un contexte historique, social et culturel particulier, agit autant qu'il est agi. Dans les années 1930, Marcel Mauss avait déjà eu des débats animés avec son collègue suisse Jean Piaget, lui reprochant d'« *avoir fait, non pas de la psychologie de l'enfant en général, mais de la psychologie de l'enfant le plus civilisé* » (Mauss, 1996/1937). Aujourd'hui, c'est quasiment la même critique qui est énoncée par l'américain David Lancy (2012) qui dénonce un concept de *child agency* qui correspond surtout à une conception de l'enfant portée par une petite bourgeoisie intellectuelle. Pour notre part, il nous semble que, si historiquement et sociologiquement la critique est pertinente, rien n'empêche les chercheurs de faire vivre le concept afin qu'il porte aussi la voix d'acteurs d'autres groupes sociaux et culturels. La suite de l'article tentera de le montrer.

■ ***L'injonction à l'autonomie, caractéristique des sociétés individualistes***

Avant d'entrer dans la présentation de nos données d'enquête, nous souhaiterions rappeler comment la question de l'autonomie des enfants se pose d'une manière bien particulière dans nos sociétés individualistes, même si, malgré une idéologie dominante, une diversité de situations s'y rencontre. En France, l'histoire de l'école (Prost, 1981) comme la sociologie de la famille (Singly de, 1991) montrent comment l'on est passé, entre 1970 et 1990, d'un mode de relation autoritaire entre adultes et enfants à un rapport compréhensif ouvrant au dialogue. La Convention internationale des droits de l'enfant et sa ratification par la France en 1989 témoignent d'une nouvelle prise en compte de l'intérêt de l'enfant. L'influence de la puériculture et la vulgarisation des travaux de psychologie et de psychanalyse ont permis une évolution des mentalités et des pratiques. De l'enfant « dressé » à « l'enfant-sujet », celui-ci devient une personne, un interlocuteur. Les théories scientifiques suivent l'évolution sociétale autant qu'elles y participent. La sociologie est aujourd'hui attentive au sujet parce que la société donne à celle-ci une place nouvelle et parce que le lien social s'affaiblit au profit d'une compétition sociale qui s'impose dès l'enfance. Les institutions affaiblies transfèrent une partie de leur mission socialisatrice aux individus forcés de devenir de plus en plus actifs (Dubet, 2002). Comme l'écrit François Dubet, la socialisation consiste moins à s'identifier à des rôles renvoyant à des valeurs qu'à se forger soi-même par une construction continue de relations et d'expériences (Dubet, 2009, p.103).

Dans ce contexte, un des axes de la sociologie de l'enfance pourrait être, comme le suggère Laurence Gavarini, « *de comprendre comment les enfants s'acquittent de l'injonction faite à tout individu à être soi dès le plus jeune âge et dans tous les domaines de leurs expériences, qu'elles soient scolaire, cognitive, culturelle, affective ou relatives à leurs loisirs* » (Gavarini, 2006, p.101). À travers la valorisation de l'autonomie de l'enfant érigée en modèle pédagogique à l'école (Morandi, 2008) s'expriment un système de valeurs et les aspirations d'une société qui construisent aussi la recherche. La vigilance du scientifique consiste à ne pas se laisser enfermer, dans la production et l'interprétation des données, par une représentation dominante portée par des concepts forts. Ainsi dans son article, David Lancy propose une illustration donnant à voir une enfant et sa mère sur un canapé, celle-ci tenant dans ses mains un livre intitulé « *Girls can* », avec la parole suivante de l'enfant : « *I don't want to be empowered, I want*

to be sassy » (2012, p.11, que l'on peut traduire par : « *Je ne veux pas avoir plus de pouvoir, je veux être insolente* »). La manifestation de l'autonomie se pose bien entre le projet de l'adulte et la manière dont l'enfant s'en saisit.

2. Surveiller ou faire confiance, deux attitudes parentales à décoder

Une première série de données d'enquête va nous permettre de réfléchir à la diversité des réactions des parents face aux nouvelles demandes de l'école. En effet, au moment où leur enfant s'apprête à quitter l'école primaire, l'école prévient les familles qu'elle attendra du collégien une plus grande autonomie dans son travail scolaire. À travers le discours des enfants alors qu'ils sont encore en classe de CM2, transparaissent des modèles éducatifs disparates, et en arrière-plan des représentations de l'enfance distinctes.

Les données présentées sont issues d'une recherche commencée en 2005 qui porte sur le passage de l'école primaire au collège, du point de vue de l'expérience des enfants, en partant d'abord d'une interrogation sur ce qui change dans leurs rapports entre pairs, dans leur culture d'âge. La recherche a débuté par une enquête ethnographique, menée par observations et entretiens auprès d'enfants de deux écoles et deux collèges publics, l'un en milieu rural et l'autre en périurbain. Douze enfants ont été suivis sur leurs années de CM2 et de sixième. Des entretiens avec leurs parents ont été faits aux deux étapes, ainsi qu'un entretien avec les chefs d'établissement d'une des écoles et d'un des collèges. Au sein d'un des deux collèges, nous avons mis en place un atelier d'apprentis reporters avec neuf élèves de sixième qui ont réalisé des interviews de leurs pairs sur leurs impressions et expériences lors de leurs premiers mois au collège. Ils ont réalisé un petit journal distribué à tous les élèves de sixième et aux élèves de CM2 prochainement dans ce collège. Enfin, les élèves d'une classe de sixième ont réalisé une rédaction sur leur rentrée (Delalande, 2010, 2014). La recherche a été ensuite prolongée en 2011 et 2012 par une enquête pluridisciplinaire qualitative et quantitative au sein de l'équipe *Enfances, Jeunesses et Cultures* du CERSE (Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation). Elle a permis de croiser cette analyse anthropologique avec une analyse en sciences de l'éducation et en psychologie sociale. Elle a fait l'objet de communications et de publications (Delalande, Dupont & Filisetti, 2010). Sont ici présentées les données de l'enquête recueillies par un questionnaire qualitatif lors de cette seconde étape (213 questionnaires d'élèves de CM2 retournés, dont 113 de garçons et 100 de filles), analysées grâce à l'ensemble des données recueillies d'autre part.

■ « *On va se disputer pour les devoirs car on en aura plus* » : l'enfant modelé

Un premier ensemble de réponses fait entendre des enfants qui se préparent, alors qu'ils sont encore en CM2 (nous sommes au mois de juin), à des relations plus tendues avec leurs parents du fait d'un travail à la maison imaginé plus important et d'un niveau scolaire qui doit se maintenir. À la question « *qu'est-ce qui va changer avec tes parents* » en entrant au collège l'an prochain, une partie des enfants, filles et garçons, répond : « *Ils vont beaucoup me disputer pour les devoirs* ». « *Ils vont être plus durs sur les notes, les punitions, c'est-à-dire les colles, puni de télé, puni de console, puni de copains. Ils me récompenseront si j'ai de bonnes notes* ». « *Quand je vais travailler pas très bien j'aurai de plus grosses punitions* ». « *On va se disputer pour les devoirs car on en aura plus* ». « *Mes parents vont être plus derrière moi pour les devoirs* ». « *Ils vont me surveiller plus* ».

On peut comprendre, grâce aux données recueillies d'autre part dans l'enquête, que s'exerce la pression de l'école sur les enfants par l'intermédiaire de parents qui imaginent un travail plus difficile au collège et se donnent pour rôle de contrôler davantage leur enfant et de le sanctionner s'il ne répond pas aux attentes scolaires. Ici, l'autonomie est plutôt pensée par les parents comme ce qui doit résulter de cette première phase d'adaptation à l'entrée au collège : pour être autonome face à son travail à la maison, il faut d'abord que l'enfant soit accompagné, voire

dirigé, contraint, menacé et puni si nécessaire, pour prendre de nouvelles habitudes et travailler plus. L'adulte est pensé comme devant intervenir sur l'enfant pour qu'il change parce que le changement ne se fera pas tout seul. L'adulte doit poursuivre son modelage de l'enfant, commencé dès sa naissance, selon un modèle éducatif qui conçoit que c'est l'action de l'adulte sur l'enfant qui le fait grandir et non un processus « naturel » chez l'enfant.

Interpréter l'action des parents sur leur progéniture comme un modelage est caractéristique des analyses anthropologiques portant sur les pratiques de maternage puis d'éducation dans les sociétés traditionnelles. Par exemple, ce modelage s'exprime par l'emmaillotement des bébés, une pratique qui existait aussi dans la France traditionnelle (Morel, 1997, p.75-77) et qui revient à la mode avec de nouvelles motivations, ou de manière plus flagrante par la mise en bonne forme du crâne du nouveau-né. Dans le cas de notre enquête, c'est le processus éducatif lui-même qui peut être conçu comme un modelage. Ainsi, l'africaniste Suzanne Lallemand explique que les Mossi du Burkina Faso voient le bébé « *comme un être qu'il importe de modeler, de diriger ; comme un individu qui déploiera ses qualités si l'on sait l'exiger* » (Lallemand, 1981, p.69), alors que les Kotokoli du Togo perçoivent le jeune enfant comme un être à la personnalité difficilement modifiable. Le rôle éducatif parental se limite alors à « *proposer des innovations, à transiger avec la volonté enfantine, mais non à façonner ce qui le serait déjà* » (*ibid.*). Alors que les données que nous avons présentées évoquent l'attitude des Mossi, celles qui suivent s'apparentent au cas des Kotokoli.

■ « ***Ils me considéreront que je suis grande, je ferai face à la vie* » : ***s'accomplir*****

Dans ce deuxième type de représentation, l'enfant possède en lui ce qu'il faut pour se développer, et le modèle pédagogique consiste alors à créer les conditions nécessaires pour qu'il apprenne. Mais surtout, alors que c'est la dimension scolaire qui ressort dans les premiers propos, ici c'est la construction de la personnalité qui est énoncée : « *Mes parents ne me traiteront plus comme un petit* ». « *Ils ne vont plus me parler comme un bébé* ». « *Je pense qu'ils me parleront comme une grande personne. Ils ne me traiteront plus comme un jeune enfant. Ce ne sera plus pareil : plus de respect. Plus de choses à gérer avec eux* ». « *Ce qui va changer c'est qu'ils auront plus confiance en moi* ». « *Ils vont voir que je suis un grand maintenant. Avant j'étais un bébé* ». « *Je serai plus responsable et plus sérieux* ». « *Ce qui va changer : la vision qu'ils ont sur moi-même* ». « *Un peu à cause de la crise d'adolescence, je vais changer un peu* ». « *On va leur faire moins de câlins* ». « *Je répondrai un peu plus et j'aimerais un peu plus d'intimité* ». « ***Ils me considéreront que je suis grande, je ferai face à la vie*** ». « *Ils vont être très contents que je passe en sixième. Ils ne vont plus dire "mon bébé". Ils vont me voir grandir* ». « *Ils vont me faire confiance* ». « *Ils me laisseront un peu plus me débrouiller* ». « *Ils vont moins m'aider, je vais devoir être autonome* ». « *Ils me feront plus confiance, je ferai plus de devoirs toute seule* ».

Ces filles et garçons témoignent de parents qui, à l'égard de leur enfant, prendront acte de son changement de caractère, adapteront leur conduite du fait qu'il aura grandi et lui demanderont plus d'autonomie sur les devoirs. L'accent est mis sur le fait que l'entrée au collège est une étape importante du grandir, elle suppose un changement de groupe d'âge et une maturité nouvelle. De ce fait, les parents projettent de donner à leur enfant une autonomie nouvelle et de faire évoluer leur relation vers davantage d'égalité, résultat d'une altérité qui se réduit un peu et qui indique le cheminement de l'enfant vers un accomplissement de soi comme futur adulte. L'enfant semble suivre son processus naturel du grandir et les parents, à l'écoute des changements qui s'opèrent en lui, le guident vers l'étape de l'adulte indépendant. La confiance accordée vient du fait que l'enfant, devenu plus mature, peut se prendre en charge davantage. Il gagne en autonomie parce qu'il grandit.

3. Retour sur les modèles éducatifs : entre individualisme et valeurs communautaires

Si l'on en croit Doris Bülher-Niederberger (2010) qui présente la sociologie de l'enfance dans dix pays et compare la manière dont elle s'y développe, les sociologues français montrent une fascination particulière pour les questions d'altérité de l'enfant face à l'adulte. Elle attribue cette fascination au fait que la société française est très individualisée et relève peut-être selon elle d'une nouvelle glorification des enfants. Nos propres préoccupations semblent tout à fait caractéristiques de ce modèle scientifique français et la sociologie de l'acteur apparaît comme l'émanation d'une société individualiste qui valorise l'autonomie de l'acteur et sa responsabilisation individuelle. Pour autant, on peut se saisir de ce concept pour voir s'il permet de comprendre le comportement d'individus qui ne revendiquent pas aussi fortement un tel modèle individualiste.

Dans nos données, les parents du premier groupe semblent moins valoriser leur enfant comme acteur que ceux du second groupe. Comment l'expliquer et devrait-on en conclure que leur modèle éducatif est moins individualisant ? Deux éléments peuvent être apportés pour travailler ces questions. D'une part, on peut chercher à mieux identifier selon quelle représentation de l'enfance ces parents éduquent leur enfant, d'autre part on peut chercher à rendre opérationnel le concept d'enfant acteur pour analyser le comportement de leurs enfants et l'attente de leurs parents à leur égard. Dans l'ouvrage précité portant sur des sociétés de différentes régions du monde et à différentes époques (Bonnet & al., 2012), les chercheurs ont distingué quatre modèles d'enfance : l'enfant du lignage, maillon de la communauté qui se perpétue à travers lui ; l'enfant de la chrétienté porté par l'Église jusqu'au XX^e siècle ; l'enfant de la Nation qui émerge au XVII^e siècle et représente un projet de société, et enfin l'enfant comme personne, fondé sur le primat du psychologique, caractéristique de la société individualiste. À la lecture de ces modèles et si l'on suit l'analyse de David Lancy (2012), on pourrait penser que l'enfant acteur se situe dans le dernier modèle et que le concept est opératoire pour l'analyse de celui-ci. Pourtant, certains chercheurs développent une utilisation de la théorie de l'acteur qui nous amène sur une autre piste. Pierre Périer (2010), en s'intéressant aux rapports des familles des milieux populaires avec l'école, situe pour sa part son utilisation du concept en relation avec la sociologie configurationnelle de Norbert Elias, c'est-à-dire en pensant d'abord le monde social comme un tissu de relations (Elias, 1997). Dans son analyse, l'engagement des individus ne s'effectue pas en toute liberté mais à l'intérieur de rapports de force statutaires, identitaires et symboliques. Dans une perspective anthropologique, Bernadette Tillard (2014) développe elle aussi des recherches auprès de familles des milieux populaires et s'interroge notamment sur les particularités de l'éducation des enfants dans des logements précaires de familles à faibles revenus. Elle y regarde comment s'exerce la parentalité au sens anthropologique, c'est-à-dire les attributions des membres de la parenté dans l'éducation des enfants jusqu'à leur entrée dans l'âge adulte. Contrairement au regard psychologique sur la parentalité qui centre son analyse sur les compétences parentales, l'anthropologie regarde comment l'éducation d'un enfant crée des liens entre les membres d'une communauté. Elle pointe également le fait qu'il revient à l'enfant, en retour de l'éducation reçue, d'assumer différentes tâches. Dans les familles où elle enquête, Bernadette Tillard constate que les enfants les plus âgés y sont acteurs de l'éducation de leurs frères et sœurs et contribuent, à leur mesure, aux charges de leur famille.

Éclairé par ces analyses, on peut enrichir notre compréhension des parents de notre enquête qui veulent contrôler leur enfant et le modeler, plus que de le regarder s'accomplir. Il se peut que ces parents aient pour ambition, en exerçant une pression sur leur enfant par l'intermédiaire de leurs résultats scolaires, de leur apprendre que leur reconnaissance passe par le fait qu'ils honorent leur famille en rapportant de bonnes notes. L'enfant gagne sa place au sein de la communauté familiale et non indépendamment d'elle, pour lui-même. En ce sens, leur modèle d'enfance porterait l'héritage de l'enfant du lignage, alors que les parents du second groupe s'en détacheraient davantage. Leur attachement aux résultats scolaires ne résulterait donc pas seulement d'une pression que l'école exerce sur eux, mais également de leur propre désir de

voir s'accomplir leur enfant au sein d'un projet familial. Dans son article déjà évoqué, l'américain David Lancy fait référence à l'étude de Uttal (2010) sur les immigrants latino-américains dans le Wisconsin : les parents rejettent les valeurs américaines imposées dans le cadre d'un programme de bonnes pratiques parentales parce qu'elles aboutissent à construire un enfant individualiste et égocentrique, alors qu'ils valorisent dans leur culture une philosophie de la relation dans laquelle l'enfant est d'abord un membre d'une famille et d'une communauté. Cet exemple est utilisé par Lancy pour montrer l'hégémonie du modèle de l'enfant sujet. Mais on peut y voir aussi comment être acteur, selon les normes sociales et culturelles de ces immigrants, c'est exercer son agencité par des pratiques qui unifient les membres du groupe, et qui répondent ainsi aux valeurs en place. Ainsi, il nous semble que toute société porte un modèle d'individualité qu'il s'agit de définir et qui suppose un mode d'être et de se comporter, intimement accordé à une grammaire sociale – ou à une « syntaxe des relations » – dont les règles se recréent quotidiennement dans la vie collective (Lenclud, 2003, p.14). Rechercher ce qui fonde ce modèle, c'est en particulier regarder ce qui, dans une société donnée, permet à une personne d'acquérir du prestige, en fonction des valeurs premières du groupe.

■ **Deux réactions à la perception de la puissance d'agir de l'enfant**

Comment dans ce contexte d'analyse envisager la manière dont les parents perçoivent la puissance d'agir de leur enfant et réagissent à celle-ci ? Nous dirions que l'enfant est vu comme acteur dans les deux modèles, mais que dans le premier cas sa puissance d'agir est présentée comme un objet de tensions, de conflits. Elle est à dompter et c'est pourquoi l'enfant doit être modelé. L'enfant est vu comme acteur à l'intérieur d'un groupe communautaire qui le soutient et attend de lui qu'il manifeste son appartenance au groupe, et qui le conçoit comme redevable au groupe qui l'a modelé, qui l'a construit : *« Ils vont être plus durs sur les notes (...) Ils me récompenseront si j'ai de bonnes notes »*. Dans le modèle individualiste, la puissance d'agir de l'enfant est pensée comme créatrice et bénéfique à sa construction personnelle. L'enfant acteur est un idéal dans lequel l'individu n'est pas redevable à ses parents puisqu'il est perçu comme s'étant construit par lui-même : *« Ils auront plus confiance en moi », « ils vont me voir grandir »*. Si deux réactions parentales sont présentées par les enfants de CM2, elles ne correspondent pas dans nos données à deux groupes de parents facilement identifiables, car nous ne disposons pas pour chaque cas d'éléments complémentaires sur la famille de l'enfant. Si bien que ces paroles d'enfants nous aiguillent sur des modèles en présence dans les familles, mais qui peuvent cohabiter dans une même famille d'un parent à l'autre, voire même au sein d'un même parent qui se référerait tantôt à un modèle tantôt à l'autre dans son attitude d'éducateur. Si d'autres travaux de chercheurs font apparaître des milieux populaires plus enclins à adopter un modèle communautariste et des milieux plus favorisés adhérant davantage au modèle individualiste, l'objectif de notre analyse n'est pas de ranger les familles dans une case ou dans l'autre, mais d'identifier des systèmes de référence en présence. Notre culture hérite de modèles issus des générations précédentes qui entrent en confrontation avec des modèles actuels, présents sur un territoire et qui eux-mêmes peuvent avoir été importés. C'est la co-présence de modèles à l'échelle d'un pays mais aussi d'une famille ou d'une même personne qui engendre l'évolution culturelle.

Du côté de l'enfant, comment le chercheur peut-il analyser les effets d'un modèle ou de l'autre ? L'enfant est-il plus acteur dans l'un des deux ? Il nous semble que, quel que soit le modèle dominant, enfant à modeler ou prié de s'accomplir, le cadre imposé par les adultes est toujours contraignant et impose un modèle dans la manière d'être soi. En ce sens, être acteur consiste toujours à faire à partir de ce cadre et à réagir à celui-ci, parfois pour le dépasser et pour en valoriser un autre, parfois pour y trouver sa place. Dans tous les cas, le travail du chercheur consiste toujours à regarder ce qu'un enfant fait à partir de ce qu'on lui impose ou propose, à analyser son jeu d'acteur. Mais si un enfant se conforme aux attentes parentales, il n'est pas pour autant inactif car peut-être cette position l'oblige-t-elle à gérer des tensions avec un autre de ses groupes d'appartenance, dans ses interactions avec les enseignants ou avec ses pairs. C'est l'attitude des adultes face à l'action des groupes de pairs sur un enfant que nous aimerions présenter maintenant.

4. Quelle autonomie pour le groupe de pairs ?

L'autonomie des enfants telle qu'elle est pensée par les parents se gère d'abord dans un face à face dans les situations d'interactions entre parents et enfants. Lors de ces moments, les parents énoncent ou font ressentir à leur enfant ce qu'ils attendent de lui et lui transmettent une certaine manière de se construire une individualité dans ce modèle de relation au groupe familial. Mais les parents savent bien que leur enfant leur échappe dès qu'ils le confient à d'autres et ceci dès l'âge préscolaire, même s'ils cherchent à continuer de maîtriser l'éducation qu'ils lui donnent en tentant de le confier à des adultes, assistantes maternelles et animateurs d'activités extrascolaires par exemple, qui partagent leurs normes éducatives. De la même manière, certains peuvent choisir leur lieu d'habitation et leur école en étant attentifs à la proximité culturelle existant entre eux et la population qui s'y trouve, ainsi qu'avec l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire. Dans cette attention continue à préserver leur enfant d'influences qu'ils identifient comme néfastes, certains moments leur apparaissent comme spécialement critiques. C'est le cas de l'entrée au collège, parce qu'elle suppose un nouveau pas dans l'autonomie que prendra leur enfant, quelle que soit leur résistance à celle-ci. Cette avancée découle de l'organisation nouvelle qui résulte de ce changement, mais aussi de l'immersion de leur enfant dans un univers de collégiens adolescents, l'un et l'autre stimulant un bouleversement dans sa construction de soi qui s'opère en lui-même à l'approche de la puberté. À ce moment charnière de la vie individuelle de leur enfant, les propos des parents se séparent à nouveau en deux groupes, ceux qui présentent cette prise d'autonomie comme un bienfait et ceux qui la redoutent, suggérant la présence des deux modèles d'enfance mis au jour : l'enfant comme personne et l'enfant du lignage. Mais dans tous les cas il est ressenti une place nouvelle prise par l'entre-enfants.

■ « *Tu ne pourras plus entre guillemets la protéger* »

À la question de notre enquête sur le passage au collège, portant sur ce qui changera avec leurs parents du fait de l'entrée au collège, des enfants de CM2 répondent : « *L'organisation, je pense que je vais être un peu perturbé* ». « *On ne sera plus accompagné au collège et on ne sera plus enfermé dans la maison le midi* ». « *Je ne pourrai plus les voir le mercredi* ». « *On passera moins de temps ensemble* ». « *Ils vont plus me laisser toute seule, me faire confiance* ». « *J'aurai ma clé et je ne mangerai plus avec maman* ». « *Il va y avoir beaucoup plus de leçons donc je pourrais moins faire des choses avec mes parents* ». « *Ils ne vont pas venir me chercher au collège* ». « *Je vais moins rentrer avec mon petit frère* ». « *Que ma mère ne viendra plus me chercher, je prendrai le bus* ». « *Je vais manger à la cantine* ».

Ces propos rejoignent ceux recueillis lors de l'enquête ethnographique et en particulier lors des entretiens avec les parents qui exposent souvent ces changements d'organisation. Certains les présentent comme un bienfait qui permettra à leur enfant de grandir ; ils font confiance à leur enfant qu'ils perçoivent comme « *assez sociable* » pour affronter le changement avec sérénité. D'autres vivent ces changements d'organisation comme une obligation qu'ils subissent parce qu'elle leur enlève le contrôle qu'ils pouvaient effectuer sur leur enfant. On retrouve ce phénomène dans les propos de ces deux enfants : « *Ils vont me surveiller plus* ». « *Ils vont être plus méfiants et plus sévères* ». Dans les propos de deux mères (rencontrées lors de la première phase de l'enquête) à propos de leur fille respective transparaissent autant la volonté de contrôle que l'inquiétude de ne plus pouvoir protéger aussi bien son enfant : « *on gérait tout et là on ne va plus gérer. Mais bon, il faudra bien qu'ils arrivent à se débrouiller. On est content qu'elle aille en sixième, mais bon, t'en as une qui part quoi* ». Et l'autre mère, interrogée lors du même entretien, de renchérir : « *un truc qui t'échappe quoi ; c'est là que tu ne pourras plus entre guillemets la protéger* ». Lors d'un autre entretien, un père et une mère me disent à propos de leur fils : « *on se dit qu'on va perdre un peu notre bébé* ». Ils expriment aussi la « *peur de l'influence des autres ; ne serait-ce que la cigarette, le racket, la drogue* ». Entrer au collège, c'est donc accéder à l'univers des adolescents présents dans l'établissement et changer progressivement de culture de pairs en s'identifiant au monde des préadolescents (Delalande, 2014).

Du côté des changements à la maison, c'est parfois, comme le signalent les enfants de CM2 dans le questionnaire qualitatif, avoir le droit de sortir davantage avec ses camarades, ou encore avoir plus d'argent de poche. Certains signalent le fait qu'ils auront un téléphone portable : « *Peut-être que j'aurai plus d'argent de poche et qu'ils me laisseront plus jouer avec ma copine après l'école* ». « *Je vais pouvoir sortir avec mes copines et je vais être un peu plus responsable* ». « *Ils vont me donner plus d'argent de poche, je vais prendre le bus, ils vont être plus sévères* ». « *J'aurai un portable, ils me considéreront plus comme un grand* ».

Ces organisations nouvelles ainsi que ces nouveautés matérielles donnent aux enfants plus d'autonomie dans la gestion de leurs relations horizontales. Elles les amènent à faire évoluer leur manière de se construire un univers à soi par des relations et des dépenses. Les enfants, devenus préadolescents, se saisissent des outils et des autorisations nouvelles accordées pour développer leur univers, leur culture d'âge, au sein de leurs groupes de pairs. L'arrivée du téléphone portable est souvent pensée par les parents comme un moyen d'être en contact avec leur enfant quand il n'est pas avec eux et donc de lui accorder une autonomie sous contrôle. Mais elle est aussi une nouvelle manière pour l'enfant d'être en contact avec ses pairs, en particulier ses camarades du collège, par les SMS en priorité. Si c'est un smartphone qui lui donne accès à Internet, il l'amène à découvrir une offre « de divertissement » (une chanson sur Youtube, un jeu, un gag) à partir de laquelle il se construit son univers culturel et le partage avec ses pairs en leur faisant part de ses trouvailles. Les chercheurs qui travaillent sur la culture du numérique et son impact sur l'extension du domaine de l'autonomie montrent comment les découvertes personnelles et les échanges avec les pairs connaissent, avec les nouveaux médias, ce que nous appelons de nouveaux terrains vagues (Octobre, 2004 ; Baron & Bruillard, 2008). Anne Barrère décrit très bien comment les technologies de l'information et de la communication ont élargi l'autonomie des adolescents (Barrère, 2011). Dans notre enquête, on imagine que, si les enfants sont plus souvent seuls à la maison et passent moins de temps avec leurs parents, alors ce temps seul peut être celui où ils rejoindront leurs amis par le réseau téléphonique ou par Internet. On peut mettre en relation ces changements avec ceux que signalent nos jeunes enquêtés du côté de leur caractère, demandant plus d'intimité, et s'opposant davantage à leurs parents (« *un peu à cause de la crise d'adolescence, je vais changer un peu* ». « *On va leur faire moins de câlins* ». « *Je répondrai un peu plus et j'aimerais un peu plus d'intimité* »). Entre nouvelle culture de pairs et évolution de la personnalité, c'est l'entrée dans l'adolescence qui est pointée, déjà en germe dans une préadolescence qui se précise.

■ **Regards d'enseignants sur l'entre-enfants**

Nos travaux sur les relations entre enfants dans les cours de récréation, de la maternelle au collège, nous ont amenée à observer l'attitude des enseignants à l'égard des interactions entre élèves. De manière générale, nos recherches donnent à voir comment ces relations participent à les construire en tant qu'individus pris dans les enjeux qui s'y déroulent (Delalande, 2001, 2003). Chaque enfant y est acteur d'une manière différente d'avec les adultes parce qu'il est alors dans une égalité de statut. Si les adultes, parents et enseignants en premier lieu, savent l'importance de ces relations horizontales pour le bon équilibre des enfants, pour autant leurs représentations de ce qui s'y joue sont hétérogènes et ont des conséquences sur le degré d'autonomie qu'ils concèdent à ces échanges. Les modèles d'enfance qui se devinent dans les propos des enseignants sont-ils ceux déjà présentés ?

Nos enquêtes présentent une diversité de situations et d'attitudes des équipes pédagogiques vis-à-vis de la cour et des relations entre enfants. Cependant, les enseignants de l'école primaire tiennent couramment un discours du type de cette enseignante en CE1 : « *l'école, on peut considérer que c'est une mini-société où ils apprennent déjà à vivre dans un petit milieu avec toutes les relations qu'ils peuvent avoir entre eux, les conflits, l'entente, les premières amitiés, donc c'est une petite microsociété et à partir de là, ça va leur apprendre à vivre plus tard dans le monde extérieur* ». D'une école à l'autre, l'attitude des enseignants envers l'entre-enfants varie pourtant de la confiance, avec un souhait de responsabiliser les élèves, à la méfiance avec une

volonté de contrôle. Selon leurs propres valeurs et leur modèle éducatif, selon également les habitudes de l'équipe pédagogique et ce qui est discuté et géré collectivement, la récréation est ou non une opportunité offerte aux enfants pour apprendre, selon le terme des enseignants, à « *se débrouiller* » entre eux et à trouver des adultes ressources pour les aider à résoudre certains conflits.

La dimension communautaire est toujours mise au premier plan puisque l'école est un lieu de vie collective et suppose l'apprentissage du vivre ensemble, mais soit cet apprentissage est pensé comme devant se faire en présence d'un adulte qui contrôle et régule les échanges entre enfants, soit le groupe de pairs est lui-même envisagé comme structurant et instructif pour l'individu, capable de se prendre en charge dans une autonomie relative. On retrouve donc le premier modèle éducatif où l'adulte se pense comme devant modeler l'enfant, et le second où une part de liberté plus grande est accordée aux enfants du fait d'une croyance en leur capacité à se construire par eux-mêmes et à se constituer en groupe social. Mais dans les deux cas, on peut penser que le modèle communautaire qui influence les acteurs n'est pas celui de la société traditionnelle lignagière mais celui d'une société d'État et d'une institution scolaire qui a porté le projet d'éduquer les enfants pour servir le pays. Autrement dit, le modèle de l'enfant de la Nation continue d'être au premier plan d'un système scolaire, et sa mise en concurrence avec l'enfant comme personne, si elle se donne à voir dans les stratégies parentales pour faire réussir leur enfant, ne produit pas encore un cadre d'action claire pour les enseignants. En effet, alors que notre société individualiste porte en idéal le modèle de l'enfant comme personne et que l'école elle-même valorise l'autonomie de l'élève comme sujet, les deux modèles d'enfance restent en référence et leur confrontation pose problème dans les faits.

Dans notre enquête, apparaît chez les enseignants la difficulté à voir dans le groupe de pairs un groupe ressource pour l'individu, et ce d'autant plus au collège qu'à l'école primaire. De fait, entre école primaire et collège, une rupture s'opère car les enseignants du secondaire ne suivent plus les élèves sur la journée et délèguent à d'autres les temps de surveillance des récréations. Le lien est donc moins étroit qu'à l'école primaire entre maître et élèves. L'attention à l'égard du groupe de pairs change également du fait que l'apprentissage du vivre ensemble, au programme dans les premières années de la scolarité, n'est plus perçu comme relevant de la responsabilité des enseignants. La situation est plus souvent présentée comme conflictuelle au collège, sans doute parce que les adolescents sont moins dociles que les enfants, mais aussi parce que les adultes sont moins prêts à faire une place à une culture adolescente mal acceptée qu'à une culture enfantine fondée sur le jeu, lui-même valorisé dans la pédagogie de l'école primaire. La difficulté à régler les tenues vestimentaires au collège en est un bon exemple (Dupont, 2012). Ce qui remplace le jeu n'est souvent pas perçu et la violence est souvent davantage ressentie : « *pourquoi ils ne joueront plus au collège ? C'est parce que la référence là-bas c'est le non-jeu donc c'est plutôt, ils l'ont observé, c'est les bagarres* » (un directeur d'école élémentaire).

Une analyse distanciée fait finalement apparaître un décalage entre des enseignants qui au collège ne savent pas quelle place donner à l'entre-enfants, et une institution qui ambitionne de former à l'école les élèves à l'exercice de leur citoyenneté. Celle-ci suppose en effet d'une part leur reconnaissance comme groupe social et d'autre part leur éducation à l'autonomie. Or d'autres recherches montrent plutôt un espace scolaire à l'intérieur duquel les enseignants ont des droits et les élèves des devoirs (Merle, 2012), autrement dit où dépendance et contraintes dominent. Quand on étudie la lutte des enfants pour participer au monde social, la relation entre la structure sociale et la *children's agency* (la puissance d'agir des enfants) devient visible. À ce titre, l'étude de Pierre Merle sur le droit des élèves à l'école montre la confrontation entre deux groupes sociaux mis dans une relation asymétrique considérable et donne l'ampleur du sentiment d'humiliation et d'injustice qui habitent les élèves. On peut se demander, avec le sociologue, si l'absence de démocratie scolaire ne met pas en péril, à terme, l'adhésion de ces futurs adultes aux principes et valeurs qui fondent le régime démocratique. Dans ce contexte, leur donner de l'autonomie devient en effet dangereux, s'ils l'utilisent pour manifester leur mécontentement.

Des pédagogies alternatives qui s'appuient sur la communauté enfantine et partent de l'enfant comme personne ont pourtant été développées depuis les années 1920, par exemple par Célestin Freinet, donnant à chaque élève le statut de « sujet social », membre d'une « communauté » cogérée par les enfants et les adultes (Peyronie, 2013). Des instituteurs et pédagogues comme Roger Cousinet ont expérimenté dans les années qui suivirent une pédagogie fondée sur la coopération déjà présente dans les interactions entre enfants. Mais il expliquait lui-même l'échec partiel de ces expériences par le fait que la France héritait d'une relation entre enfants et adultes basée sur la passivité et la soumission, incompatible avec l'idée d'autonomie de la pédagogie nouvelle (Ottavi, 2009). Si ce type de relation est aujourd'hui derrière nous, plusieurs raisons peuvent être cherchées pour expliquer qu'on ne mette pas en place cette école démocratique. Le rôle mal défini accordé au groupe d'élèves en est une.

■ Une culture sous contrôle

Dans les sociétés traditionnelles, y compris la France jusqu'au début du XX^e siècle, un rôle particulier est donné au groupe d'âge dans la formation des individus. Ils disposent de temps et d'espaces sans la présence d'adultes, comme le donne à voir le roman de Louis Pergaud (1912), *La guerre des boutons*, porté plusieurs fois au cinéma. Depuis, dans les pays occidentaux, la vie des enfants a été organisée autour de l'école et les sociétés ont institutionnalisé l'entre-enfants, se donnant ainsi les moyens de contrôler les échanges horizontaux. À ce titre, les espaces virtuels récemment investis par les enfants et adolescents constituent bien une nouvelle échappée de la jeune génération. Mais les temps hors école gérés par les adultes sont davantage pensés dans leur relation à l'école, comme en témoignent les termes mêmes de périscolaire et extrascolaire, alors que les enfants et adolescents sont demandeurs, quand on leur laisse la parole (Arleo & Delalande, 2010), de temps « vides », gérés par eux dans une autonomie relative, qui échappent à la contrainte, et d'espaces pour jouer librement. Ces temps et espaces sont la condition nécessaire pour faire vivre leur entre-soi, leur culture de pairs dont l'existence dépend des territoires qui leur sont « prêtés » pour qu'ils l'y inscrivent. Cette culture est un ensemble de connaissances et de comportements sur lequel ils s'accordent et qui est nécessaire à chacun d'eux pour faire partie du groupe.

À l'école primaire, cette culture est d'abord constituée de jeux. Les jeux d'attrape, de fiction du type « *papa et maman* », et les jeux de sable où l'on fabrique du « *sable doux* » à la maternelle, s'enrichissent à l'école élémentaire de jeux nécessitant des accessoires tels que les billes, les cordes à sauter, les balles et ballons, mais aussi les petites figurines ou peluches qui serviront de personnages pour construire des histoires (Delalande, 2001). Mettre en place un jeu, décider des règles, des participants, le faire durer et le rendre intéressant nécessitent des compétences techniques mais aussi sociales, et les enfants se socialisent et s'approprient des règles et des valeurs qu'ils apprennent des adultes, mais qu'ils reprennent ici à leur compte pour s'y soumettre entre eux. À l'entrée au collège, la culture d'âge change et le jeu est abandonné dans la cour sous peine de se faire traiter de « *bébé* ». Mais l'on retrouve une forme d'amusement dans la provocation verbale et physique, dans les jeux d'attrape qui, déjà présents à la maternelle, continuent de permettre le rapprochement des sexes (Delalande, Dupont & Filisetti, 2010).

Dans la cour d'école, l'autonomie accordée aux enfants en tant que groupe par les adultes les libère en partie d'une direction de leurs actions et de leurs pensées par ces adultes. Mais elle place chaque enfant sous une autre contrainte, celle du groupe de pairs. L'agencéité de l'enfant est donc toujours, comme pour tout acteur, à regarder à l'intérieur d'un système d'interactions et d'interdépendances. L'idée même de hiérarchie, qui existe entre adultes et enfants du fait de leur rapport de dépendance et de domination, n'est pas absente entre enfants. Elle s'exprime très clairement dans les écoles maternelles où nous nous sommes rendue. Nous y avons rencontré chaque fois un leader qui a pour rôle de « *commander une bande* ». Un enfant doit accepter de s'y soumettre pour se faire une place. Les enfants parlent du « *chef* » en termes clairs : « *on doit lui obéir, c'est qu'il le chef qu'a le droit de dire* ». Pourtant, les observations montrent que le vrai leader n'est pas un despote. Il tient son pouvoir de sa capacité à faire fonctionner un jeu, il est respecté pour son savoir-vivre. Il fait adopter au groupe des valeurs telles que le respect et la politesse. Si le groupe de pairs est donc formateur et permet aux enfants de développer des

compétences pour « faire société », les adultes sont rarement attentifs à la manière dont les enfants, dans leurs moments de tensions, se sortent des situations. Ils s'imaginent trop souvent à l'origine de la résolution des conflits par un manque de confiance dans les compétences sociales des enfants et n'évoquent le sujet, dans les médias notamment, que dans les cas de violence. La projection (lors de nos cours ou de nos interventions) du documentaire *Récréations* de Claire Simon (1992) provoque chez certains spectateurs le même souhait d'intervenir dans les relations entre enfants quand celles-ci tournent mal. Pourtant, le montage de la cinéaste montre toujours comment, finalement, les enfants trouvent une issue constructive aux situations les plus périlleuses, qui permet à chacun d'apprendre à se faire sa place.

L'école en tant qu'institution ne prend en charge qu'une partie de la formation à l'autonomie, celle qui concerne le travail scolaire, et encore ne donne-t-elle pas toujours à ces enseignants des outils clairs pour la mettre en place. Mais elle fait plus encore l'impasse sur la formation à l'autonomie en tant qu'espace d'émergence de la personne. Bien sûr, individuellement, des adultes présents dans l'école, enseignants ou autres personnels de l'établissement, investissent ce rôle. Mais nous souscrivons à l'analyse d'Anne Barrère (2011) qui écrit que l'école n'a plus de projet éducatif clair parce qu'elle n'a pas de message existentiel sur l'avenir, comme elle avait pu être auparavant porteuse d'une ambition d'ascenseur social. Ainsi, les adolescents qu'elle a rencontrés trouvent dans leurs activités électives leur manière pour vivre cette exploration de soi qui les éduque, pour mettre leur caractère à l'épreuve. Ce qu'Anne Barrère a découvert du côté de ces adolescents correspond à ce que nous avons décrit du côté des plus jeunes en explorant, à travers les cultures enfantines, leur manière de se construire dans leur entre-soi. Un des enjeux de société qui découle de ces recherches est donc la volonté de faire reconnaître le rôle de ces temps partagés entre pairs dans la formation de l'individu, afin de leur donner une place dans la manière dont nous envisageons nos relations avec eux et nos actions éducatives envers les jeunes générations. Le groupe de pairs n'est pas seulement à considérer comme une curiosité sociologique ; les cultures enfantines et spécialement juvéniles continueront à poser problème à l'institution tant que nous n'aurons pas intégré, dans notre représentation de l'enfance et de la jeunesse, la formation de soi qui s'y joue.

Conclusion

L'apprentissage de l'autonomie chez un enfant est conditionné par la représentation que des adultes se font de lui, et par la manière dont ils envisagent son intégration dans un groupe social et dans la société. Pour présenter ces représentations, nous avons proposé quelques grilles d'analyse prenant en compte les modèles dont hérite la culture française. Nous sommes partie des valeurs qui portent les modèles éducatifs et qui permettent à un individu, dans un groupe social donné, d'acquérir du prestige. Alors que l'idéologie dominante revendique un modèle de société individualiste qui valorise l'enfant comme personne, un enfant qui suit sa propre voie en fonction de ses intérêts personnels, nos enquêtes montrent la présence d'un modèle de société communautaire, hérité des sociétés traditionnelles, qui continue de nourrir des modèles éducatifs dans lesquels l'enfant est pensé comme un enfant du lignage, un enfant qui trouve sa place dans la famille et la société du fait de son intégration dans un projet familial. À cette première grille d'analyse, nous en avons coordonnée une seconde, qui examine si l'éducation des parents et des enseignants prône un modelage de l'enfant ou un accompagnement de son propre accomplissement. Ces deux modèles se trouvent dans les sociétés traditionnelles communautaires africaines décrites par l'anthropologue Suzanne Lallemand, ce qui nous empêche de conclure trop vite à une partition entre sociétés communautaires qui revendiqueraient un modelage de l'individu, et sociétés individualistes qui valoriseraient l'action de l'individu. Enfin, nous avons mobilisé le concept d'enfant acteur parce qu'il nous était utile pour comprendre comment un enfant réagit à ce projet d'éducation des adultes. Là encore, contrairement à ce qu'on aurait pu conclure de manière réductrice, l'enfant est autant acteur dans une société communautaire qu'individualiste, parce qu'il s'agit toujours pour lui de réagir à ce qu'on lui fait et de se construire à l'intérieur de groupes sociaux aux attentes hétérogènes. Dans la dernière partie de l'article, nous avons voulu insister sur le rôle du groupe de pairs dans la

construction de l'autonomie des enfants, en partant des attitudes des adultes que nous avons rencontrées dans nos enquêtes à propos de l'entre-enfants. À cette échelle du groupe se retrouvent les deux positions rencontrées à l'échelle individuelle, des adultes qui soit veulent modeler ce groupe, soit lui accordent une certaine autonomie du fait de leur croyance que ce groupe est aussi formateur. Si nous avons appuyé nos analyses sur des paroles d'enquêtés, enfants et adultes, nous avons alerté le lecteur sur le fait que ces modèles et les valeurs qui les construisent ne nous permettent pas de séparer nos enquêtés en groupes distincts, car on peut imaginer que plusieurs d'entre eux soient présents et entrent en conflit à l'intérieur d'un même adulte. C'est sans doute cette co-présence de modèles et de représentations qui explique que l'on ne puisse jamais saisir complètement ce qui fait agir les individus, de même que c'est elle qui constitue de moteur de l'évolution des cultures.

Bibliographie

ARLEO A. & DELALANDE J. (dir.) (2010), *Cultures enfantines : universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BARON G.-L. & BRUILLARD E. (2008), « Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? », *STICEF*, volume 15, p.1-12.
http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09p.pdf, consulté le 20 mars 2014.

BARRERE A. (2011), *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

BERGONNIER-DUPUY G. (dir.) (2005), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

BONNET D., de SUREMAIN C.-E. & ROLLET C. (éd.) (2012), *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BÜHLER-NIEDERBERGER D. (2010), « Childhood Sociology in Ten Countries: Current Outcomes and Future Directions », *Current Sociology*, volume 58, n°2, p.369-384.

CORSARO W.A. (2005) [1997], *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.

DELALANDE J. (2001), *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DELALANDE J. (2003), « Culture enfantine et règles de vie », *Terrain*, n°40, mars, p.99-114.

DELALANDE J. (2008), « Enfance (socio-anthropologie de l') », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.246-251.

DELALANDE J. (2010), « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège », *Agora. Débats/Jeunesse*, n°55, p.67-82.

DELALANDE J. (2014), « Devenir préadolescent : la ritualisation du passage d'âge par l'institution scolaire », *Revue des Sciences Sociales*, n° 51, p.112-119.

DELALANDE J., DUPONT N. & FILISSETTI L. (2010), « Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent - collégien : regards croisés sur la transition du CM 2 à la sixième », *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, S. Octobre & R. Sirota (dir.), Paris, p.1-11.
http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande_dupont_fillisetti.pdf, consulté le 20 mars 2014.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET F. (2009), *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil.

- DUPONT N. (2012), « Se vêtir pour le collège : les violences insidieuses du groupe de pairs », *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions*, C. Carra & B. Mabilon-Bonfils (dir.), Arras, Artois Presses Université, p.137-151.
- ELIAS N. (1997), *La société des individus*, Paris, Pocket.
- GARNIER P. (2000), « La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques », *VEI Enjeux*, n°120, p.9-17.
- GAVARINI L. (2006), « L'enfant et les déterminismes aujourd'hui : peut-on penser un sujet ? », *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, R. Sirota (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.93-102.
- JAMES A. & PROUT A. (dir.) (2006) [1990], *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London and New York, RoutledgeFalmer.
- LALLEMAND S. (1981), « Pratiques de maternage chez les Kotokoli du Togo et les Mossi de Haute-Volta », *Journal des Africanistes*, tome 51, fascicule 1-2, p.43-70.
- LANCY D.F. (2012), « Unmasking children's agency », *AnthropoChildren*, n°2, p.1-20.
<http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=1253>, consulté le 20 mars 2014.
- LENCLUD G. (2003), « Apprentissage culturel et nature humaine », *Terrain*, n°40, mars, p.5-20.
- MAUSS M. (1996) [1937], « Trois observations sur la sociologie de l'enfance », *Gradhiva*, n°20, p.109-115.
- MERLE P. (2012) [2005], *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- MORANDI F. (2008), « Relation pédagogique », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.578-582.
- MOREL M.-F. (1997), « Enfances d'hier, approche historique », *Enfance d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*, M. Guidetti, S. Lallemand & M.-F. Morel, Paris, Armand Colin/Masson, p.58-112.
- OCTOBRE S. (2004), *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation Française.
- OTTAVI D. (2009), « Ah! Mais c'est un jeu d'été, ça! » La pérennité d'un entre-enfants étudiée au début du XXème siècle par Roger Cousinet », *Des enfants entre eux; Des jeux, des règles, des secrets*, J. Delalande (dir.), Paris, Autrement, p.12-28.
- PERIER P. (2010), *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- PEYRONIE H. (2013), *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*, Caen, Presses Universitaires de Caen.
- PROST A. (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV., Paris, Nouvelle librairie de France.
- PROUT A. (2005), *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*, London and New York, RoutledgeFalmer.
- SINGLY F. de (dir.) (1991), *La famille. L'état des savoirs*, Paris, La découverte.
- SIROTA R. (dir.) (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- TILLARD B. (2014, à paraître), « L'espace domestique des familles : l'enfant vu comme acteur du groupe familial », *Le Télémaque*.
- UTTAL L. (2010), « Liminal cultural work in family childcare: latina immigrant family childcare providers and bicultural childrearing in the United States, 2002-2004 », *Paedagogica Historica*, volume 48, p.729-740.