

Un monde pour de vrai

La construction des compétences politiques enfantines à la "grande école"

PATRICK RAYOU

Maître de conférences à l'Université de Nantes

1 quai Tourville - 44 000 Nantes - France

Groupe d'études sociologiques, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris

La dernière décennie se caractérise entre autres par un grand intérêt pour la thématique de l'enfant citoyen. Le désir pédagogique de "mettre l'enfant au centre" débouche souvent sur l'affirmation des droits de ce dernier, voire de ses capacités à intervenir dans la vie politique de l'établissement scolaire ou de la cité. La ratification par la France, en 1990, d'une convention de l'ONU sur les droits de l'enfant, l'extension des droits des lycéens à l'occasion du plan d'urgence de 1991 ou encore le développement des expériences de conseils municipaux d'enfants et de jeunes (Rossini et Vulbeau 1995) sont quelques exemples d'initiatives destinées à reconnaître et promouvoir les compétences politiques des enfants. L'appel à rétablir et développer l'éducation civique à l'école traduit également la volonté de les doter des connaissances nécessaires à l'exercice actuel ou futur de leurs droits de citoyens.

Du point de vue des sciences sociales, il semble donc que le programme constructiviste (Corcuff 1995) concerne aussi les enfants. On peut certes toujours soupçonner, derrière telle ou telle déclaration solennelle, que des "porte-parole" de l'enfance ne jouent les ventriloques et n'affirment, à sa place, des conceptions très adultocentrées (Rayou 1998). Il n'en demeure pas moins que leur référence à l'enfance serait vaine si elle ne faisait écho aux sentiments d'une opinion publique très sensibilisée aux rôles joués par l'enfant dans la prescription économique ou le tissage du social (Sirota 1992).

Comme les adultes, les enfants agissent certes dans un monde déjà-là, mais ils le définissent selon des catégorisations sociales qui leur sont en partie propres, conduisant les premiers (de plus en plus disposés d'ailleurs à cette contractualisation de l'éducation) à négocier avec eux (Prost 1981). Comme leurs parents et leurs maîtres, ils doivent faire exister un monde social suffisamment légitime à leurs yeux pour susciter la mobilisation de ressources nécessaires à cet effet. À la réserve près cependant que cette construction, tout en étant "pour de vrai" parce qu'elle engage des logiques et des dispositifs conséquents, ne suffit pas, dans nos sociétés, à garantir les conditions d'une production sociale autonome de leur existence.

Une tradition prise en défaut

Si l'on se tourne cependant vers les études classiques, qualifiées, à la suite de Hyman (1959), de "socialisation politique" qui ont abordé ce sujet, on demeure surpris des difficultés qu'y rencontre l'enfance à être considérée non dans sa citoyenneté future, mais dans ses compétences actuelles. En tant qu'études des "mécanismes et processus de formation et de transformation des systèmes individuels de représentations, d'opinions et d'attitudes politiques" (Percheron 1985), elles renvoient en effet souvent à une version "table rase" de la socialisation dont Durkheim (1911) a largement contribué à mettre en avant l'aspect prescriptif: "L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. Il s'agit de susciter et développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné."

D'un point de vue qui essayait pourtant d'intégrer l'action sociale, un auteur comme Parsons (1959) envisage lui aussi la formation à l'école primaire comme le fait de susciter des aptitudes par des rôles. C'est ainsi une stricte correspondance qui doit s'établir entre les capacités dégagées à l'école et les rôles professionnels. Même si on passe, entre famille et école, de la prescription à l'"achievement", du particularisme biologique et familial à l'universalisme culturel, le maître est un agent de la société adulte qui exprime des attentes précises. La culture elle-même participe de la différenciation des types de personnalité qui correspondent aux futurs rôles adultes. Ainsi, celui qui s'identifie à la maîtresse fera plus sûrement des études supérieures que celui qui s'attache surtout à se rendre populaire auprès des pairs.

Conscientes de la faiblesse empirique de ces approches systématiques, de nombreuses enquêtes ont fleuri dans le monde anglo-saxon. Mais, fortement influencées par l'école de sociologie électorale qui considère l'enfance et l'adolescence comme l'école des loyautés durables, elles furent très atten-

tives, à leur début tout au moins, à mettre en évidence le soutien de la jeune génération au système politique et considéraient surtout l'enfant comme un futur citoyen. En France, Annick Percheron a voulu mettre en place des modèles d'analyse qui permettent d'échapper au préjugé conservateur et ethnocentriste plus que latent dans de telles analyses. Elle a pour cela emprunté à la psychologie génétique des notions susceptibles de penser cette socialisation comme un processus construit et proposé des indicateurs plus proches des valeurs de la vie politique nationale. Cette démarche nous paraît cependant limitée, car elle ne sort pas fondamentalement de la perspective adulte-centrée. C'est ainsi qu'essayant (1974) de classer sur un axe Droite/Gauche des enfants interrogés sur leurs préférences pour les familles politiques, elle découvre 62% d'inclassables selon cette logique. Au lieu de rechercher la spécificité des représentations politiques de ces enfants, elle tente de les "traduire" en construisant des indicateurs de proximité avec les valeurs traditionnelles de la Gauche et de la Droite françaises. Il y aurait donc des "proximités déclarées" et des "proximités latentes". Le chercheur court alors le risque, nous semble-t-il, de révéler à l'enfant ce qu'il pense en réalité, sans affronter la difficile question de ses compétences propres.

Plutôt, donc, que de commencer par la fin en interrogeant l'expérience enfantine à partir d'une table de présence ou d'absence construite sur les catégories politiques adultes, il semble préférable de rechercher s'ils sont capables, à l'instar des adultes, d'une mise en ordre intellectuelle et pratique de leurs milieux de vie, semblable à celle qu'Aristote appelait "politique" et qui vise à l'instauration d'un type de bien dans une communauté (Aristote 1964).

L'idée d'un "métier d'enfant" nous intéresse ici en ce qu'elle suppose tout autant l'apprentissage des règles du jeu, l'assimilation de savoirs et savoir-faire, que la mise en œuvre de stratégies face aux exigences de l'école (Sirota 1993). On peut cependant la prolonger en voyant dans ce métier lui-même un aspect de compétences qu'on peut qualifier de "politiques" au sens où les enfants, à travers elles, ne manifestent pas seulement des habiletés, mais des capacités à organiser une vie sociale ordonnée à des valeurs partagées.

Un tel "métier" paraît cependant plus évident à partir des années collégiales, "*dominées par le déclin des évidences scolaires*" (Dubet et Martucelli 1996). Si, à l'école primaire, les enfants sont aussi les acteurs de leur socialisation dans la mesure où ils perçoivent une tension entre l'enfant et l'élève qui cohabitent en eux, ils demeurent cependant encore largement au sein d'une expérience sociale fortement intégrée dans laquelle les écarts entre les dimensions essentielles de l'action sociale sont réduits. Le conformisme des enfants, lié à une croyance en la toute-puissance des maîtres, pourrait alors faire penser qu'il existe comme une sorte d'"âge politique" auquel ils ne sont

pas encore parvenus..., mais dont on voit mal quel processus les y conduirait. Comment pouvons-nous envisager que les enfants ont des compétences politiques propres et constater en même temps qu'à l'âge de l'école primaire tout au moins, elles ne les mènent pas à affirmer un système de valeurs différent de celui de leurs parents ? La question paraît redoutable, sauf à admettre qu'il s'agit plus de conformité que de conformisme. On peut imaginer en effet que les petits écoliers, loin de recevoir les principes adultes sur le mode de l'inculcation, trouvent des raisons qui font sens pour eux de les admettre. Cela signifierait non seulement que les enfants ont un "point de vue" sur l'éducation qui leur est prodiguée (Montandon, Osieck 1997), mais aussi qu'ils sont capables de construire des situations sociales qui tiennent, dans l'interaction avec leurs maîtres, leurs parents et leurs pairs.

De l'expérience à l'épreuve

Cette idée selon laquelle les enfants ont une expérience paraît tout à fait féconde en ce qu'elle permet de les considérer comme des acteurs sociaux à part entière. Il est ainsi possible de croiser leurs représentations, leurs émotions, voire leurs stratégies avec les logiques du système éducatif (Dubet 1994). Il peut paraître cependant judicieux, pour prendre en compte à la fois l'identité et la spécificité de la socialisation enfantine, de voir que les enfants sont en transit vers le monde adulte et que cette sorte d'entre-deux implique une approche anthropologique particulière. L'important pour eux, à les entendre, c'est la question de leur grandeur. Les enfants s'éprouvent en effet comme "petits", définis par leur incomplétude, dans la mesure où, maîtres ou parents, ce sont des adultes qui les prennent en charge et leur assurent protection et éducation. Les "grandes" personnes sont physiquement imposantes, mais aussi aptes et fondées à agir, à assumer. Interrogé sur ce thème, l'un des enfants rencontrés pendant cette recherche déclarait : "Être adulte, c'est savoir ce qu'il y a à faire. Les parents, par exemple, lorsqu'ils font des courses, ils savent tout ce qu'il y a à acheter, sans rien oublier."

De la même manière, les maîtres et les maîtresses savent ce qu'il y a dans les livres et sont fondés à l'enseigner aux enfants. Cette acceptation est-elle cependant immédiate ? Nous ne le pensons pas, car les enfants sont capables de fournir les raisons pour lesquelles les choses sont ainsi. Les parents ont la force physique, l'argent, les savoir-faire. Les maîtres ont eux-mêmes été de bons élèves qui permettent au savoir de courir d'une génération à l'autre et s'emploient à fournir à leurs élèves de quoi "avoir un bon métier". Par ailleurs, dans cet univers relativement bien cadré, on ne sait jamais individuellement de quoi on va être capable si on n'a pas essayé ses

forces. Sera-t-on "à l'heure" pour accéder à tel niveau scolaire quand on aura tel âge et telle taille? Pourra-t-on traverser la cour sans se faire agresser par plus fort que soi? Que se passera-t-il quand, ayant accompli tout le cursus du primaire, on redeviendra petit au collège? Ces incertitudes engendrent des recherches et des réponses qui ne peuvent se produire que dans le cadre d'une expérience collective.

Nous faisons l'hypothèse que, pour tenter de répondre à ces questions, les enfants développent, comme les adultes, des compétences politiques au sens donné à ce terme par Boltanski (1990) pour "rendre compte de la capacité empiriquement constatable que les acteurs mettent en œuvre lorsqu'ils doivent porter des jugements, développer des justifications ou sortir d'une dispute en concluant des accords robustes, c'est-à-dire ici légitimes (...)."

Ces compétences proviennent de la nécessité de rapprocher des "grandeurs" pour statuer sur la légitimité des situations vécues. L'institution d'épreuves permet de les étalonner, de déboucher sur des possibilités d'accord. Or l'enseignement primaire autorise de telles épreuves. À l'école dite "grande", les enfants vérifient régulièrement, par le biais des exercices et devoirs quotidiens ou de fin de trimestre que leur croissance physique s'accompagne de la progression intellectuelle et morale qui autorise leur passage à un stade supérieur. Un plus grand que soi est nécessairement quelqu'un qui est à la fois supérieur en taille et plus avancé dans les études. Cette certitude, construite en quelque sorte "de l'intérieur", se renforce vraisemblablement dans la perception du consensus profond qui règne en France sur l'école primaire. La plupart des parents, munis ou pas de projets à long terme pour leur progéniture, en attendent beaucoup et se livrent à un fort encadrement domestique (van Zanten 1996). Ceux des milieux populaires en particulier affichent une grande confiance dans le travail des instituteurs et dans leurs compétences qu'ils estiment indiscutables (Dubet et Martucelli 1996). Même si ceux des classes moyennes voient davantage dans l'école primaire un élément parmi d'autres de leur mobilisation autour de l'avenir de leurs enfants, le rapport contractuel qu'ils souhaitent entretenir avec elle suppose une adhésion minimale à ses principes éducatifs.

L'expérience enfantine de la cour de récréation présente sans doute davantage d'aléas: les épreuves avec les pairs y sont moins régulées parce que l'homogénéisation par l'âge et donc, largement, par la force, n'y est plus aussi assurée que dans la classe. Les adultes se contentent, dans la plupart des cas, de garantir, par une surveillance assez lointaine, des conditions de sécurité globale, mais ils répugnent à intervenir dans les différends qui peuvent opposer les enfants dans cette enceinte. Les enfants, pairs par statut, ne le sont plus nécessairement dans les interactions et doivent inventer, mettre en œuvre et faire appliquer les civilités nécessaires.

L'existence d'un accord social assez profond sur le primaire, le sentiment de sécurité et de justice qu'il procure aux enfants, jointe à une pacification assez réussie de la cour de récréation, de leur fait cette fois, est peut-être ce qui tend à occulter leur propre participation à la définition de cet ordre, les comportements de retrait visible n'intervenant qu'à partir du collègue. Cette recherche a voulu étudier le rapport des petits écoliers aux épreuves dans la classe et dans la cour pour tenter de comprendre comment ils font du sens et du social. Elle a procédé par un ensemble d'entretiens avec des enfants du CP au CM2, leurs maîtres et les personnels de service de diverses écoles bordelaises et parisiennes. Elle a également proposé des questionnaires à plus de cinq cents enfants de trois de ces écoles : une école privée, recrutant dans des milieux sociaux favorisés, une école publique accueillant les enfants des classes moyennes d'une banlieue assez résidentielle de Bordeaux, une école publique, située dans l'ancienne "ceinture rouge" de l'agglomération parisienne et composée d'une majorité d'enfants d'origine immigrée. Ces questionnaires étaient présentés sous forme de scénarios censés proposer aux enfants des tensions entre principes de justice antagoniques à partir de thèmes dont ils nous avaient fait part lors des premiers entretiens.

Des compétences à l'œuvre

Les compétences que nous pensons mettre en évidence chez les petits écoliers ne sont pas seulement le résultat de l'intériorisation des préceptes éducatifs parentaux ou magistraux. Il ne suffit pas en effet aux enfants de juxtaposer des mondes — celui où on a le droit de regarder la télévision tel jour et jusqu'à telle heure et celui où telle chose s'écrit dans tel cahier et celle-ci dans tel autre —, mais d'apprendre à articuler l'un à l'autre. Ils ont à passer de la maison à l'école, et, dans celle-ci, de la classe à la cour. C'est sans doute parce que les compétences dont ils se dotent se "transportent" d'un lieu à l'autre qu'ils sont capables de se repérer et d'agir dans telle ou telle circonstance. Ne pas postuler chez eux une telle capacité transversale serait en faire des sortes de caméléons sociaux à qui chaque situation traversée dicterait ses règles. Or, non seulement ils semblent capables de donner aux divers aspects de leur expérience des formes d'homogénéité, mais ils contribuent, avec les adultes, à faire tenir des interactions dont l'unité n'est pas donnée a priori. Cette contribution était inutile ou peu visible lorsque les rôles respectifs de l'école de la République et des familles étaient clairement délimités. L'éclatement du "modèle civique" (Derouet 1992) a favorisé l'émergence d'autres logiques et contraint vraisemblablement les enfants à écrire leur partition dans les rapports souvent harmonieux, mais parfois tendus, entre maîtres et parents.

Les enseignants sont, nous l'avons vu¹, largement plébiscités par les enfants pour leurs capacités à faire acquérir des savoirs: ils savent ce qu'ils enseignent, même si (parfois parce que!) de temps en temps ils doivent regarder dans les livres. D'ailleurs, si on a bien écouté et bien appris à l'école, on peut devenir maître ou maîtresse un jour. Les savoirs seront inchangés, on sera à son tour celui grâce à qui les enfants cheminent vers des grandeurs incontestables, obtiennent l'approbation familiale et, par-delà, une insertion sociale et professionnelle. Cette constatation n'est pas véritablement bouleversante, car, après tout, si les parents conduisent les enfants à l'école, c'est parce qu'ils confient à plus compétents ou plus disponibles qu'eux la tâche de leur venir en aide qu'ils assument eux-mêmes dans d'autres aspects de la vie. C'est pourquoi plusieurs de nos questions essayaient de mettre en tension la légitimité du maître et celle des familles à disposer du temps de l'enfant à l'occasion des devoirs du soir. Cette intersection des deux "métiers" d'écopier et d'enfant paraît intéressante, car elle est un lieu de régulation privilégié des rapports souvent complexes entre familles et école. Or la pérennité de la pratique des devoirs (y compris écrits) à la maison, en dépit des interdictions réglementaires², suppose, malgré les objections que chaque partenaire peut faire, une convergence sur la nécessité de les maintenir. Les enfants apportent, semble-t-il, leur pierre à cet édifice et savent assumer leur rôle de "go between" (Perrenoud 1987).

Un de nos scénarios, voulant explorer le bien-fondé des interventions respectives des enseignants et des parents, proposait la question suivante: "La maîtresse dit à Margot qu'elle doit lire davantage à la maison, sa maman lui dit qu'elle passe trop de temps dans les livres. Qui a raison, la maîtresse ou la maman?"

Les trois quarts des enfants estiment que la maîtresse a raison de demander qu'on lise beaucoup parce qu'elle est la plus apte à savoir ce qu'il faut faire en la matière. Les "explications de vote" font apparaître un sens aigu de la division des compétences et du travail: "la maîtresse connaît mieux son métier". "C'est pas la maman qui commande". "C'est bien de savoir lire" et l'élève qui n'en est pas convaincue "aura des problèmes quand elle sera grande", peut-être même qu'"elle finira dans les derniers". On prête parfois à l'intervention maternelle une légitimité, mais qui la renvoie justement à un autre monde, celui des soins corporels et affectifs: "Ça abîme les yeux de trop lire, après il faut des lunettes."

1. Notre questionnaire fait en réalité apparaître des différences assez significatives entre les enfants scolarisés dans le privé et ceux qui fréquentent l'école publique. Les premiers tendent à mettre en balance le rôle des maîtres et maîtresses avec celui des non-enseignants de l'établissement, comme si les dispensateurs attirés de savoir n'étaient qu'un élément comme un autre dans leur formation.

2. L'arrêté du 23 novembre 1956, renouvelé par nombre de circulaires, interdit tout devoir écrit hors la classe.

Une autre question demandait : "Carine a aidé sa maman à faire les courses et n'a pas fini ses devoirs. La maîtresse la gronde. Est-ce que la maîtresse a raison ?"

Elle pouvait constituer une mise en tension, dans la mesure où il ne s'agissait plus seulement d'arrêter le travail scolaire, mais de le mettre en balance avec un service rendu à ses parents. Or, trois quarts des enfants, garçons comme filles, estiment encore que la maîtresse a raison de gronder celui qui ne s'acquitte pas avant tout de ses devoirs.

De manière générale, les entretiens sur ces thèmes font apparaître que les enfants ne se livrent pas vraiment aux devoirs avec une délectation particulière, mais (et ceci est confirmé par leurs enseignants) qu'ils les font régulièrement. Thomas (CP) se fait un bon porte-parole de ses copains en déclarant : "Dans la classe y a un garçon qui fait pas sa lecture, mais la maîtresse a dit qu'il va redoubler."

La professionnalité attribuée aux enseignants fait d'eux les véritables personnes ressources de l'école. Mis en concurrence avec d'autres personnels intervenant dans son cadre, perdent-ils de leur légitimité ? C'est ce qu'a voulu explorer la question suivante : "Roxanne est la préférée de la maîtresse, Julien est le préféré de la dame de service. Qu'est-ce qu'il vaut mieux ?"

Là encore les trois quarts des enfants gardent leur admiration et leur affection pour les enseignants : il vaut mieux être le chouchou de la maîtresse. Dans leurs commentaires, mis à part quelques relations de scènes de séduction pour passer en priorité à la cantine ou obtenir un deuxième dessert, on préfère attirer l'attention de la maîtresse : "on ira plus souvent au tableau", "on aura de bonnes notes", "le travail c'est le plus important"... On a l'impression que le primat accordé aux savoirs dans le développement de soi ne s'arrête pas à la porte de la classe et contribue à mettre en ordre l'ensemble de l'expérience scolaire. On peut également se convaincre de cette aptitude à aller au devant des situations avec des principes assez établis en mettant cette fois "en concurrence" les parents et les personnels de service qui remplissent, dans l'établissement un rôle de "seconde maman". C'est ce qu'a tenté de faire la question suivante : "Amélie n'a pas voulu finir sa viande à la cantine. La dame de service lui donne une punition. Est-ce que la dame de service a le droit ?"

Les enfants paraissent davantage troublés par ce personnage au statut hybride : ni maîtresse, ni maman, mais un peu des deux. D'où sans doute des réponses moins massivement orientées : 60% (seulement pourrait-on dire) pensent qu'elle n'a pas le droit. "Elle a pas le droit de donner une punition". "Elle est pas notre mère, elle sait pas ce qu'on aime". Ces deux propositions résument l'ensemble des arguments qui la délégitiment. La dame de service n'a pas à sanctionner, à la manière de l'enseignant, un défaut qui relève de la vie domestique. Elle ne peut non plus usurper des prérogatives maternelles dans un univers non familial.

Malgré un certain trouble lié au caractère "impur" du cas envisagé³, les enfants paraissent connaître l'action qui convient et justifient leur appréciation. Ces compétences individuelles se conjuguent en "perspectives" (Becker, Geer, Hughes 1995) assez fortement partagées en fonction des contextes et sont susceptibles, pour le moins, d'atténuer les incertitudes suscitées par de telles mises à l'épreuve. On pourrait cependant objecter que, loin d'accréditer une autonomie de point de vue et d'action des enfants, ces "cas" ne font que mettre en évidence une sorte de déification de ces grandes personnes. Maîtres et parents ne tombent-ils pas eux-mêmes d'accord sur une forme de division du travail éducatif qui affermit le rôle de chacun d'entre eux ? Le cas des personnels de service est-il bien significatif ? Les enfants ne leur accordent-ils pas la même (faible) importance que ces deux catégories d'adultes ? Il est effectivement difficile de réfuter ces arguments. On peut cependant se demander pourquoi les enfants entrent si volontiers dans ces points de vue et faire l'hypothèse qu'il ne s'agit pas d'imposition pure et simple.

Les réponses à une de nos questions nous renforcent dans ce point de vue, car elles font apparaître que les principes auxquels se réfèrent les enfants sont relativement indépendants des personnes qui les leur auraient inculqués. Il s'agit ici de savoir que penser dans le cas suivant : "Jeanne, la meilleure élève de la classe, s'est trompée dans un calcul. Jérôme, qui n'est pas très bon en calcul, aussi. La maîtresse n'a grondé que Jérôme. Est-ce juste ?"

Pour une forte majorité des élèves (79%), il n'est pas juste que la maîtresse ne gronde que le "mauvais élève". Ils admettent, dans leurs commentaires, qu'elle puisse être compréhensive pour le bon élève qui, accidentellement, se trompe, mais pas jusqu'à transgresser la règle d'évaluation qu'elle a elle-même posée et à laquelle ils sont très attachés. D'une certaine manière, la maîtresse ainsi que la bonne élève sont, l'une comme l'autre, au service des grandeurs scolaires. En se trompant trop souvent, la bonne élève deviendrait évidemment mauvaise, la maîtresse, en ne la punissant pas comme il se doit, collaborerait à une entreprise de déstabilisation qui ruinerait la fiabilité de la construction scolaire. Si les enseignants peuvent, à l'école primaire, paraître déifiés, ils ne le sont pas pour leur pouvoir de créer des mondes à partir de rien, mais parce qu'ils incarnent eux-mêmes une idée de la justice dont ils ne sont que les intermédiaires vis-à-vis des enfants. Ces derniers sont capables de juger leurs écarts par rapport à des principes qui transcendent les situations particulières dans lesquelles ils paraissent bafoués.

3. Le trouble est nettement plus significatif chez les enfants scolarisés dans l'établissement privé (49% pensent qu'elle a le droit, 51% qu'elle n'a pas le droit) où les tâches des dames de service sont plus explicitement éducatives et peuvent être appréhendées comme une continuation, hors de la classe, mais dans l'école, de celle des enseignants.

Mais c'est sans doute dans la cour de l'école que le jugement des enfants et leurs capacités d'institutionnalisation sont les plus sollicités. Car si, du point de vue des adultes, la récréation est essentiellement le moment où se défoulent et se reconstituent les énergies, une scansion de la journée propice à de nouveaux apprentissages, du point de vue des enfants, c'est aussi, semble-t-il, l'occasion de nouvelles épreuves dont le déroulement appelle la mise en œuvre de moyens et de compétences spécifiques. Traverser la cour est en effet une opération d'autant plus périlleuse qu'on est petit. Les maîtres, sauf dans les cas de danger les plus graves et manifestes, ne sont plus "au milieu" et il faut bien, pour mettre de l'ordre dans ce monde déserté par la règle scolaire, introduire des types d'équivalence entre des êtres très dissemblables, garçons et filles, élèves de CP et de CM2.

Une des solutions trouvées par les enfants consiste à se regrouper. Plutôt dans de petits cercles amicaux chez les filles, plutôt dans des bandes vouées à l'attaque et à la défense chez les garçons. Dans ce second cas, plus observable dans son fonctionnement, il s'agit, de l'aveu même des enfants, de compenser son infériorité physique par le surnombre. On peut ainsi se mesurer avec d'autres sans courir le risque d'être immédiatement éliminé dans une confrontation avec plus fort que soi.

Mais la bande ainsi constituée est comme le degré zéro de l'organisation politique: elle relève du droit du plus fort, dont les écoliers redécouvrent, après Rousseau, que les victoires acquises en son nom sont éphémères et mettent à la merci du renforcement de la bande momentanément défaite. Elle induit ainsi une spirale de violence non maîtrisée assise sur la provocation permanente. D'autres formes de confrontation sont préférables parce qu'elles impliquent une évaluation de soi et des autres plus fiable et plus jouable dans le temps. Elles habitent toutes les formes des jeux auxquels on se livre dans la cour, de la première à la dernière minute de cet événement toujours très attendu. Sans vouloir opposer la "vraie vie sociale" organisée par les enfants dans leurs jeux à la "vie sociale fausse" de la classe, il est possible de voir, dans leurs activités ludiques des régulations qui, par-delà l'intérêt immédiat de telle ou telle partie, instaurent des réciprocitys, font circuler des "grandeurs", qu'elles soient symbolisées par des cartes, des billes ou des pogs.

La gamme des jeux de cour paraît suffisamment large pour autoriser des épreuves différentes. Certains peuvent mettre en rapport indistinctement grands et petits, garçons et filles, d'autres, plus nombreux sans doute, organisent des confrontations plus sélectives. C'est le cas pour les billes, surtout prisées par les garçons, qui doivent peut-être leur pérennité dans les cours d'école à ce qu'elles incarnent à merveille certains des principes les plus forts qui sous-tendent les jeux scolaires. Elles sont en effet très facilement transportables, ce qui permet de tenter sa chance avec une multitude de partenaires potentiels et sont, une fois la partie achevée, la marque, visible de tous

ceux qui le souhaitent, du résultat de la rencontre. Car les valeurs de leurs différentes espèces, du "calot" au "mammoth", sont rigoureusement étalonnées et connues de tous. La simplicité des règles et surtout la visibilité des parties font que le groupe des pairs peut exercer un contrôle permanent sur la façon de jouer le jeu et créer des réputations d'habile ou de tricheur qui structurent fortement la communauté des garçons.

Mais si les garçons paraissent grands par ce qu'ils sont capables de montrer d'eux, les filles le sont plutôt par leur capacité à cacher. Certains de leurs jeux paraissent en effet mobiliser des principes de socialisation qui n'obéissent pas aux mêmes exigences de "publicité": on y recherche moins les entrées en matière spectaculaires (provocations, rituels du "plouf-plouf"), on s'y confronte d'une manière sans doute plus continue dans des cercles plus restreints. C'est le cas du "jeu de l'alphabet" que nous ont raconté les enfants d'une des écoles. Même s'il est beaucoup plus lié à tel groupe d'enfants que celui, plus universel, des billes, il est cependant porteur des caractéristiques principales des jeux féminins, à savoir qu'il met en rapport et hiérarchise non plus des habiletés physiques visibles de tous, mais plutôt des qualités morales nécessaires à la cohésion du groupe. Pour ce jeu, les filles ont inventé un code secret qui leur permet de qualifier les garçons dans une langue inaccessible pour eux. Elles peuvent ainsi, par cette sorte de manipulation symbolique, prendre une certaine revanche sur les garçons qui les dominent d'ordinaire dans les confrontations plus physiques et enragent de ne pas percer leur secret. En même temps, leur communauté se renforce dans une mise à l'épreuve interne, puisque celle qui trahirait en livrant le code serait évidemment exclue du groupe. Ces filles qui s'unissent en se protégeant d'un danger commun ne sont-elles pas en train d'inventer des formes de régulation politique très proches de celles que les adultes mettent en place lorsqu'ils se trouvent eux aussi menacés? Elles paraissent en effet découvrir, avec le secret, ce que Simmel (1908)⁴ nomme "une des plus grandes conquêtes de l'humanité" (p272) qui surmonte la tendance enfantine à tout verbaliser, à tout rendre visible. En excluant ceux qui ne le partagent pas, le secret renforce le sentiment identitaire car sa conservation implique la "conscience d'être une société". Contrairement aux formes d'association contraintes et involontaires, la société secrète constitue une formation secondaire qui est "partout une réponse au despotisme et aux interdits policiers, comme une protection aussi bien défensive qu'offensive contre la pression violente des pouvoirs centralisés; et ceci ne vaut pas seulement pour les pressions politiques, mais aussi pour celles qui s'exercent dans les églises, les salles de classe et les familles" (p283).

4. Cité par Flitner E. et Valtin R. 1985 ""Das sage ich nicht weiter": Zur Entwicklung des Geheimbegriffs bei Schulkindern", *Zeitschrift für Pädagogik* n56.

Plus masculins ou plus féminins, les jeux impliquent une connaissance et une conscience des règles sans lesquelles ils ne pourraient se dérouler. Ils nécessitent de véritables contrats aux rituels parfois théâtralisés. Nul n'est censé en ignorer les règles, ni faire comme s'il n'y était pas tenu lorsqu'elles desservent ses intérêts. Ce contrat d'avant le contrat dans lequel Rousseau voyait la seule possibilité d'instaurer un état de droit paraît très fortement intériorisé. En témoignent les réponses à l'une de nos questions: "Ludovic et Alexandre jouent aux billes "à la vraie". Alexandre perd et veut reprendre ses billes en disant qu'on jouait "à la fausse". Est-ce qu'il a raison?". 96% des enfants, garçons comme filles, répondent en effet que non, ce qui constitue une des réponses les plus unanimes de l'ensemble du questionnaire.

Cette importance de la règle peut encore être attestée par le statut des objets utilisés dans la cour. La sophistication n'y est en effet pas de mise, eu égard aux jeux ou jouets que possèdent souvent les enfants à la maison. Les billes, les osselets, voire les objets détournés (pull-overs pour matérialiser l'espace des cages de football, poubelles pour s'entraîner aux coups de pied de karaté...) ne sont pas utilisés pour leurs capacités intrinsèques, mais parce qu'ils matérialisent l'essentiel: l'accord sur les principes et les modalités des épreuves. D'où sans doute un aspect assez "rustique" des jeux de cour qui ne dépayse pas le chercheur même s'il a quitté depuis très longtemps cet univers. Les jouets s'y absorbent dans la fonctionnalité moins stricte du jeu (Brogère 1982), car, dans l'espace public de la cour, chacun d'entre eux tend à perdre une partie de la signification qu'il a pour tel enfant ou pour la société extra-scolaire. Devenus des éléments d'entrée en jeu, des appuis pour les épreuves ou des sanctions de leurs résultats, ils n'ont plus ni l'attrait irremplaçable du nounours du soir, ni le prestige marchand des "Nintendos" et autres amusements très technicisés.

C'est comme si les écoliers définissaient les contours et les usages d'un espace intermédiaire entre plusieurs expériences et y utilisaient des principes et des objets sur lesquels ils exercent un fort pouvoir instituant. La pratique d'un espace public placé sous leur contrôle paraît si ancrée chez eux qu'ils sont capables de l'étendre partiellement de la cour à la classe. C'est le cas notamment pour leurs "amours", fortement influencées par les réputations attribuées aux uns et aux autres par la communauté des pairs. Régies par une sorte de "bourse", elles alimentent une compétition forte et s'inscrivent dans un cadre semblable à celui des jeux: on peut, en effet, collectionner les conquêtes comme les billes ou les figurines à la mode, on doit alors rester dans des formes de visibilité qui permettent là encore les comparaisons. De là, vraisemblablement, le succès jamais démenti des déclarations et des petits mots véhiculés par des tiers, qui placent les appariements sous le contrôle d'un chœur toujours vigilant. Ces pratiques ont cependant leurs limites et plus on approche du CM2, plus paraît s'installer un sentiment d'intériorité

qui pousse au contraire à ne partager ses émotions qu'avec des êtres privilégiés. À une des questions posées sur ce thème "Benjamin aime Chloé, mais Chloé ne l'aime pas. Il lui fait un cadeau qui lui fait plaisir. Est-ce qu'elle va devenir son amoureuse?", les enfants interrogés répondent de façon différente selon une progression régulière en fonction des âges. Alors que 62% des enfants de CP pensent que oui, ils ne sont plus que 21% en CM2 à partager cette opinion.

Nous pouvons faire l'hypothèse que cette dimension d'intériorisation prend d'autant plus d'importance que, avec le temps, l'acquisition d'une taille et d'un statut scolaire plus respectables changent la nature des épreuves. En attendant, et particulièrement dans la cour, la maîtrise que nous qualifions volontiers de "politique" de l'espace et du temps peu encadré par les adultes est bien l'occasion de confrontations réglées qui en empêchent d'autres plus violentes. D'ailleurs, s'ils sont d'accord sur la nécessité et la légitimité de certaines épreuves, les enfants ont aussi la sagesse de savoir ne pas commencer. C'est le cas lorsque, par exemple, un défi est lancé par visiblement plus petit que soi. Ils savent aussi s'arrêter quand la petitesse de l'autre est suffisamment avérée. Lorsqu'ils sont confrontés au scénario suivant: "Benoît se bat dans la cour avec Michaël. Michaël tombe et pleure. Benoît continue de le frapper. A-t-il le droit?", ils répondent en effet de façon massive (91%) que Benoît n'a pas le droit. Preuve supplémentaire, s'il en fallait, que la bagarre peut ne pas être qu'un simple pugilat et obéir elle-même à des sortes de règles de chevalerie qui l'arrachent au dévouement.

Des compétences construites

Les enfants seraient donc capables, dans la classe et dans la cour, de contribuer partiellement et à des degrés divers à la définition de situations. Mais d'où leur viennent les compétences qui le permettent? Nous avons tendance à penser que les épreuves à partir desquelles elles se révèlent et que nos scénarios ont essayé de transposer en sont aussi des moments constitutifs. Elles ne seraient pas, comme pour Chomsky (1968), des structures non apprises qui permettent de comprendre un nombre illimité de situations nouvelles. De tels cadres supposent en effet une naturalisation du social que récuse le projet même de notre recherche. Pour que les enfants soient véritablement constructeurs de leurs compétences, il faut évidemment qu'ils déploient une activité autonome, mais également que cette dernière ne s'exerce pas dans un état de vide social. La limite des approches qui ont eu le mérite de signaler l'existence de "sociétés d'enfants" est sans doute de les avoir naturalisées et, en définitive, rendues concurrentes des normes sociales adultes. C'est, semble-t-il, le point de vue de pédagogues comme Cousinet (1950, 1968) qui tendent à faire des groupements d'enfants l'expression d'un

âge d'or malmené par les lois souvent peu morales de "la" société. La résistance scolaire ou la délinquance sont ainsi des réponses enfantines aux contraintes sociales artificielles qui imposent de travailler dans le plus strict isolement. L'éducateur doit alors connaître les "vrais" besoins des enfants pour les respecter.

Il paraît plus fécond de rechercher l'origine de ces compétences dans une dialectique entre deux sortes d'interactions enfantines : celles qu'ils entretiennent avec les adultes et celles qui les mettent en rapport avec leurs pairs. Ana Vasquez-Bronfman (1996) nomme "verticales" les premières et "horizontales" les secondes. Il s'agit, d'une part, des relations dissymétriques avec l'enseignant qui détient autorité et connaissance et, d'autre part, des relations avec les pairs d'âge. Or ces deux formes de socialisation ne s'opposent pas comme le jour à la nuit. Ana Vasquez-Bronfman remarque, par exemple, que les enfants peuvent bavarder pendant tout le cours tout en écoutant la leçon, ne présentant ainsi que des formes de "défi tempéré". Nos entretiens avec les enseignants nous ont également montré des instituteurs de plus en plus amenés, au sein d'une institution scolaire moins prescriptive, à intégrer des manifestations d'expressivité enfantine (des déchirements dans un groupe de filles, des mots amoureux qui circulent...) qui ne s'évanouissent pas d'elles-mêmes à la porte de la classe. À l'inverse, les enfants qui légifèrent dans la cour paraissent chercher des règles de fonctionnement aussi justes et sûres que celles que mettent en œuvre les adultes à l'occasion des situations d'apprentissage. Le jeu paraît ainsi une heureuse synthèse entre des contraintes fortes qui cadrent les confrontations et une grande labilité des échanges et des circulations qui caractérisent les relations avec les autres "petits".

Bien que marquées l'une par l'autre, ces deux formes de socialisation mettent en jeu des types de bien commun qui ne paraissent pas se mettre en place selon une même chronologie. La construction d'un ordre juste propre à la classe suppose en effet des renoncements à des valeurs familiales pourtant encore très prégnantes à l'entrée dans le primaire. Il est significatif que, lorsque nous avons mis en tension des formes d'attachement à la justice parentale et des adhésions aux normes plus universalistes de la classe, les réponses aux questions correspondantes montraient une nette et progressive évolution vers une décentration affective du CP au CM2.

"Teddy est dans la classe où son papa est maître. Il est son préféré. Est-ce juste ?" Alors que 52% des enfants de CP estiment que "c'est juste", ils ne sont plus que 27% à penser de même en CM2 où s'affirme ainsi la suprématie du principe civique sur le principe domestique (Derouet 1992). Les réponses aux questions déjà évoquées, relatives aux chouchous, aux devoirs à la maison et à d'autres (comme sur l'indicateur de "grandeur" que peut représenter le fait de savoir lire) vont toutes dans le sens d'une mise en adéquation progressive

des conceptions de la norme légitime et des épreuves qui se présentent aux enfants au long du cursus scolaire.

On ne trouve cependant pas une telle évolution à propos des réponses qui concernent les situations d'interaction entre pairs. Il semble, en effet, que le point de vue des enfants sur le bien commun dans la cour est quasiment en place dès le début de leur scolarité. Comme si le groupe enfantin avait, dans un relatif écart par rapport aux rythmes fixés par l'institution, défini pour lui-même les règles du jeu. L'accord apparaît ainsi à la fois fort et précoce chez les enfants sur des thèmes comme l'illégitimité de continuer à frapper un adversaire dont on a triomphé, de battre sans nécessité apparente plus petit que soi ou de ne pas aller chercher maîtres et maîtresses parce que, ces règles ayant été contournées, un des leurs est à terre et saigne. De six à onze ans, le pourcentage des enfants qui fournissent tel ou tel type de réponse est tout à la fois massif et très peu évolutif.

Ces deux formes d'organisation de l'expérience ne doivent cependant pas inciter à les prendre pour le résultat d'une inculcation dans le premier cas, pour l'expression d'une nature dans le second. Nous avons vu en effet qu'aucune des situations d'épreuve qui les voient se développer n'était "pure" et qu'une partie des ressources mobilisées dans l'une pouvait tout à fait être pertinente dans l'autre. Il ne faudrait pas croire non plus que les enfants, entre classe et cour, construisent un ou des mondes qui échapperaient aux logiques macro-sociales. Lorsqu'une de nos questions explorait la légitimité des autorités magistrale et parentale dans la sphère mixte réservée aux devoirs du soir, elle faisait certes apparaître un grand accord enfantin pour affirmer la primauté de l'exercice scolaire sur les tâches ménagères. À y regarder de plus près cependant, il apparaît très nettement que les enfants d'origine populaire sont plus tourmentés que les autres par le choix à opérer : 59% des élèves de l'école de banlieue parisienne donnent la priorité aux devoirs sur les courses à effectuer avec leur mère c'est en revanche le cas de 87% des enfants "classe moyenne" de l'école primaire publique bordelaise. De même, dans le domaine des jeux, lorsqu'il s'agit de savoir si Alexandre a le droit de reprendre ses billes après avoir perdu, rompant ainsi le contrat qui l'engageait avec son adversaire, les enfants de l'enseignement privé semblent plus sourcilleux que leurs homologues du public pour demander le respect de la règle, exprimant sur ce point des conceptions manifestes à propos d'autres scénarios et qui insistent sur la responsabilité individuelle et le respect des accords.

Mais de la même manière que ces conceptions du bien commun portent la marque des milieux familiaux et voient, par exemple, les enfants d'origine populaire et immigrée plus attachés que les autres à la personne et à l'autorité des maîtres et des maîtresses, elles ne s'y réduisent pas. Les enfants, nous l'avons vu, déploient entre eux des règles de civilité qui ne sont ni celles des adultes, ni même celles qu'ils adopteront dès les années collège. Il est en

outre possible d'observer, à partir de nos quelques questions, des spécificités qui paraissent en germe et tendent à atteindre l'étage des phénomènes sociaux adultes. Il nous a semblé percevoir de tels phénomènes en comparant les réponses des filles à celles des garçons. Les premières paraissent relativement moins sensibles que les seconds aux influences des milieux sociaux d'origine, plus attachées qu'eux aux valeurs du groupe des pairs. Elles peuvent pour cela et aux dires des enseignants, se montrer plus cruelles en cas d'amitié déçue, plus solidaires aussi vis-à-vis de ceux que les épreuves ont trop rabaisés. Cette spécificité féminine, qui semble aller dans le sens d'une meilleure appropriation des règles du jeu scolaire comme de celles qui régissent les interactions enfantines, n'est-elle pas un des éléments explicatifs de leur irrésistible ascension dans l'ensemble du système éducatif? Ne sont-elles pas à l'œuvre dans des formes de mobilisation particulières et de distanciation par rapport aux stéréotypes masculins dominants (Duru 1990, Baudelot-Estabet 1992, Terrail 1997)?

Peut-on dire, au terme de ce questionnement, que les enfants possèdent d'authentiques compétences politiques? Même argumentée, une réponse affirmative ne cesse d'être surprenante. On voit mal, en effet, les enfants capables de réinscrire tel ou tel événement dans l'universel du débat public, de concevoir des constitutions, de militer de leur propre initiative dans des partis défendant dans la durée telle ou telle cause... On peut cependant persister dans cette voie à condition d'éclairer ce qu'on entend ici par "politique".

S'il s'agit de dire que les enfants atteignent aux formes de généralité qui prévalent dans les épures politiques servant d'idées directrices aux sociétés d'adultes, l'affirmation est en effet outrée. Il n'est sans doute pas possible de mettre en évidence chez eux des capacités de transfert leur permettant de subsumer tel ou tel petit événement sous la catégorie "atteinte aux droits de l'homme", par exemple, ou de concevoir la lutte entre Hutus et Tutsis comme autre chose qu'une réplique des querelles de cour entre CP et CE2. Mais il serait tout aussi abusif de n'étiqueter de "politique" que des idées, des faits relevant de la politique incarnée dans des institutions visibles. Il existe vraisemblablement des formes élémentaires ou ordinaires de la citoyenneté et du lien civil (Pharo 1985) que notre époque découvre au moment même où celles, officielles, de la vie de l'État ont perdu de leur évidence et de leur crédibilité. La différence entre politisation enfantine et politisation adulte serait alors plus de degré que de nature. Elle tiendrait à ce que les enfants, placés dans des conditions dont ils ne maîtrisent, et pour longtemps, ni l'amont, ni l'aval, n'ont pas construit des capacités de transfert suffisantes pour les arracher davantage aux conditions spatio-temporelles limitées de leur expérience. Ils se livrent plutôt alors à des "micro-expertises" (Meirieu 1996) spécifiques des situations auxquelles elles s'appliquent et qui, si elles

convoquent bien des principes relevant de la question du bien commun, n'accèdent pourtant pas au statut d'"idéalités".

C'est ainsi que, lors de la passation de nos questionnaires, les plus jeunes d'entre eux paraissaient d'autant plus incités à répondre avec force justifications que les scénarios mettaient en scène un garçon ou une fille portant le même prénom que tel ou telle autre connus d'eux ou retraçaient une situation qu'ils avaient déjà vécue. Cette évidente limitation dans leur appréhension de la chose politique paraît cependant, en même temps, une condition sine qua non de leur implication. Lors des entretiens ou quand, une fois les questionnaires remplis, les instituteurs leur demandaient de justifier leurs choix, il était en revanche évident que les enfants étaient capables de monter en généralité et de s'adosser à des principes que l'on qualifierait plus volontiers de "politiques". Il est permis de se demander alors si, dans ce cas, nos questions ne jouaient pas le rôle d'épreuves d'un niveau logiquement supérieur à celles auxquelles ils sont normalement confrontés et ne constituaient pas un accélérateur de leur réflexion. Il faudrait vraisemblablement nuancer cette hypothèse en tenant compte de ce que ces réflexions sont aussi fonction d'une maturation cognitive qui autorise des formalisations plus ou moins puissantes (Piaget 1932). Mais, après tout, pourquoi ne verrait-on pas, chez les enfants, se mettre en place des mécanismes de construction de soi et de son univers mental similaires à ceux que l'on remarque dans les entretiens d'adultes (Demazière, Dubar 1997) ? La société d'adultes, pourtant parvenue aux stades cognitifs les plus formels, est-elle toujours elle-même capable de se hisser au niveau des principes impliqués par l'idée démocratique ? Nous avons par exemple trouvé bien des similitudes entre certains discours ordinaires sur l'immigration et ceux des enfants d'une des écoles ayant à accueillir des enfants du voyage. La plupart des élèves "autochtones" interrogés y dénonçaient chez ces derniers une incapacité rédhitoire à passer quelque contrat que ce soit avec les maîtres ou leurs pairs et à les respecter et ne voyaient de solution que dans une sorte d'apartheid. Ils avaient au moins pour excuse de ces terribles propos de n'avoir pas fait de nombreuses expériences de relativisation des valeurs politiques et d'être, pour les choses qu'ils ne maîtrisent pas, dans une forte dépendance par rapport à ce que disent et font les adultes.

Dans ce qui demeure encore le microcosme de la classe et de la cour, gratifiés par leur sortie de la maternelle, mais déjà effrayés par la mythique "sixième" où toutes les grandeurs acquises seront remises à plat, les enfants du primaire semblent cependant capables de réaliser en actes et de justifier par le raisonnement des formes de mise en ordre de leur milieu de vie. Ils se livrent ainsi à une activité fondamentalement politique, qui consiste à lutter contre l'"entropie sociale" (Balandier 1969). Une des preuves de leur réalisme en la matière apparaît notamment dans la capacité à discriminer les

situations dans lesquelles ils peuvent compter sur leurs propres forces et celles où ils ne le peuvent pas. C'est ainsi que 89% d'entre eux, questionnés sur ce qu'il faudrait faire dans le cas où un enfant serait blessé dans une bagarre, ont estimé qu'il fallait aller le dire aux maîtres et aux maîtresses, sans que la catégorie infamante de "rapporteur" doive être attachée au petit messenger. On ne passe évidemment pas de ce qui ressemble encore à des réflexes de survie à la conception de ce que serait une véritable cité. Ces compétences constituent cependant la matrice de constructions à venir et pourraient être prises davantage en compte par des adultes plus soucieux de les former pour demain à partir d'une éducation civique (Roudet 1994) que d'accompagner et développer leurs formes, déjà à l'œuvre, de citoyenneté.

Bibliographie

- ARISTOTE édition 1964, *La Politique*, Paris, Gonthier
BALANDIER G., 1969, *Anthropologie politique*, Paris, PUF
BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles*, Paris, Seuil
BECKER H., GEER B., HUGHES E., 1995, *The Academic Side of College Life*, New Brunswick London, Transaction Publishers
BOLTANSKI L., 1990, "Ce dont les gens sont capables" in *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié
BROUGÈRE G., 1982, *Le jouet ou la production de l'enfance, l'image culturelle de l'enfance à travers le jouet industriel*, Thèse de troisième cycle, Paris
CHOMSKY N., 1968, *Language and Mind*, New York, Harcourt, Brace and World.
Traduction française, 1969, Paris, Petite Bibliothèque Payot
CORCUFF Ph., 1995, *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan
COUSINET R., 1950, *La vie sociale des enfants, Essai de sociologie enfantine*, Paris, Ed. du Scarabée
COUSINET R., 1968, *L'éducation nouvelle*, Genève, Delachaux et Niestlé
DEMAZIÈRE D., DUBAR C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan
DEROUET J.-L., 1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Métailié
DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, "Les parents et l'école, classes populaires et classes moyennes" pp109-121, *Lien social et Politiques*, RIAC 35, Printemps
DURKHEIM E., 1911, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, article "Éducation", in *Éducation et sociologie*, Paris, PUF 1966.
DURU M., 1990, *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan

- MEIRIEU Ph., 1996, "Les grandes questions de la pédagogie de la formation" in *Savoir former ; bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs* ; Ruano-Borbolan J.-C. dir., Paris, Demos
- HYMAN H., 1959, *Political Socialization*, Glencoe Free Press
- MONTANDON C., OSIECK F., 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan
- PARSONS T., 1959, "The School Class as a Social System. Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, v29, n4. Special Issue: Sociology and Education, pp297-318
- PERCHERON A., 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin
- PERRENOUD P., 1987, "Le "go between": entre la famille messenger et message" in Montandon C. et Perrenoud P. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?*, Berne, Peter Lang
- PHARO P., 1985, *Le civisme ordinaire*, Paris, Librairie des Méridiens
- PIAGET J., 1932, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF
- PROST A., 1981, *L'Enseignement et l'Éducation en France*, tIV, "L'école et la famille dans une société en mutation", Paris, Nouvelle librairie de France
- RAYOU P., 1998, "L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct" in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck
- ROSSINI N., VULBEAU A., 1995, *Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes. À la recherche d'un dispositif de participation*, Anacej-Idef-Fas
- ROUDET B., 1994, "Conseils des délégués et droits des élèves" *SAVOIR Éducation Formation*, n3
- SIMMEL G., 1908, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, éd. 1958, Leipzig, Duncker et Humbolt
- SIROTA R., 1992, "Sociologie de l'éducation, l'élève ou l'enfant?" *Actes du séminaire Modes de Vie des Enfants. Quelles places pour les enfants dans les sciences sociales?*, GDR Modes de Vie - CNRS/IRESO
- SIROTA R., 1993, "Le métier d'élève" *Revue française de pédagogie*, n104, juillet-août-septembre, pp85-108
- TERRAIL J.-P., 1997, La supériorité scolaire des filles, in *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute
- VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I., 1996, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, PUF
- van ZANTEN A., 1996, "Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques", *Lien social et Politiques*. RIAC 35, Printemps, pp125-135