

Éducation et Sociétés

2

1 9 9 8

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Sociologie de l'enfance 1



De Boeck  Université

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité de rédaction

Jean-Louis DEROUET, Institut National de Recherche Pédagogique, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, France,
Rédacteur en chef

Jean-Michel BERTHELOT, Université René Descartes-Paris V, France

Marie-Claude DEROUET-BESSON, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, Rédacteur en chef adjoint

Yves DUTERCQ, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, Rédacteur en chef adjoint

Bernard LAHIRE, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon II, France

Claude LESSARD, Université de Montréal, Québec

Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève, Suisse

Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, France

Claude TROTTIER, Université Laval, Québec

Anne VAN HAECHT, Université Libre de Bruxelles, Belgique

Agnès VAN ZANTEN, CNRS, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, France

Groupe d'études sociologiques

INRP

29, rue d'Ulm

F-75230 Paris Cedex 05

Tél. 33 (0) 146 34 91 19

Fax 33(0) 146 34 91 25

Mél derouet@inrp.fr



Administration

De Boeck & Larcier s.a.

Siège social rue des Minimes 39
 B-1000 Bruxelles
Tél. 32 (0) 10 48 25 11
Fax 32 (0) 10 48 26 50

Abonnements

Accès+

Fond Jean-Pâques 4

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tél. 32 (0) 10 48 25 70

Fax 32 (0) 10 48 25 19

Prix et modalités,
voir bulletin de commande
en fin de volume.

Éducation et Sociétés

2

1998

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Sociologie de l'enfance

11

**Institut National de
Recherche Pédagogique**
Service des Publications
19, mail de Fontenay
BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. 04 72 76 61 58

De Boeck  Université

Institutions partenaires

Ateliers des Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Belgique

Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, CNRS, Université René Descartes,
Paris V, France

Département d'éducation préscolaire de l'Université d'Athènes, Grèce

Groupe de Recherche en Socialisation, CNRS, Université de Lyon II, France

Institut National de Recherche Pédagogique, France

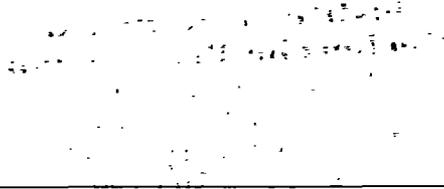
Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse

Université de Genève, Suisse

Université Libre de Bruxelles, Belgique

Éducation et Sociétés remercie le Fond Canadien d'Aide à la Recherche pour le concours qu'il apporte à sa publication pendant les deux premières années

PHOTO DE COUVERTURE: Yves Dutercq



© De Boeck & Larcier s.a., 1998
Département De Boeck Université
Paris, Bruxelles

Toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilms, est strictement interdite.

Imprimé en Belgique

D 1998/0074/257

ISBN 2-8041-2941-1
ISSN 1373-847X

SOMMAIRE

ÉDITORIAL	5
<i>Jean-Louis Derouet</i>	

DOSSIER : SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE (coordonné par Régina Sirota)

- L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard 9
R. Sirota
- Un monde pour de vrai : la construction des compétences enfantines à la "grande école" 35
P. Rayou
- La garde rémunérée de l'enfant, support de la valeur de lien 55
F. Bloch, M. Buisson
- Les rites, les temps et la socialisation des enfants 73
S. Mollo-Bouvier

Rubrique Rencontres avec les sociologies d'autres espaces linguistiques

- La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise 91
Cl. Montandon

Rubrique Rencontres avec d'autres disciplines

- La socialisation de l'enfant hors de l'école : la belle époque des patronages (1900-1939) 119
D. Dessertine et B. Maradan

- Rubrique Débats**
- Corps d'enfants et émotion collective: essai de sociologie à chaud sur les meurtres d'enfants en Belgique (1996) 135
Cl. Javeau
- Rubrique Miroir (Sociologie de la sociologie)**
- L'enfant dans la famille. Analyse démographique 149
P. Festy

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES 169

Claudine Blanchard-Laville (directrice), 1997, *Variations sur une leçon de mathématiques* (Sylvain Broccolichi, Université de Bourgogne)

Philippe Perrenoud, 1988, *L'évaluation des élèves. De la fabrique de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques* (Vincent Lang, Université de Nantes)

Bernard Charlot, 1997, *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie* (Alain Kerlan, Université Lumière Lyon 2)

Éric Delamotte, 1998, *Une introduction à la pensée économique en éducation* (Romuald Normand, INRP)

Rubrique "Éducation et Sociétés a reçu"

Rubrique "Actualités"

RÉSUMÉS 191

Français, allemand, anglais, espagnol, russe.

É DUPLICATION ET S OCIÉTÉS

ÉDITORIAL

Le premier numéro, "L'éducation, l'État et le local" rendait compte d'un mouvement qui s'est développé à partir du milieu des années quatre-vingt: l'affirmation d'une sociologie de local et un rapprochement fécond de la recherche en éducation avec les sciences politiques. Ce deuxième numéro aborde un thème qui reste encore largement prospectif: la sociologie de l'enfance. Il y a moins de dix ans, Anne Van Haecht définissait l'enfance comme "une terre inconnue du sociologue"¹. L'exploration a apparemment bien progressé puisque Régine Sirota, qui a assuré la responsabilité de ce dossier, a rassemblé suffisamment de matière pour nourrir deux numéros: celui que vous tenez entre les mains et un autre qui paraîtra au printemps de l'année 1999. Je lui laisse le soin de présenter elle-même leur contenu scientifique. Mon rôle se limitera à expliquer l'importance que nous accordons à ce thème. Il correspond à plusieurs objectifs fondateurs de la revue: développer une sociologie de l'éducation qui dépasse la sociologie de l'école, être attentif aux évolutions du milieu scientifique et exprimer les "recompositions de champ" où la sociologie rencontre des disciplines voisines: philosophie, psychologie, histoire, démographie, sciences politiques, etc.

1: Van Haecht A. 1990 "L'enfance, terre inconnue du sociologue" *Bulletin de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française*, n.6.

Je dois aussi exprimer une reconnaissance particulière à Claude Lessard et à Claude Trottier qui ont organisé la première de ces rencontres d'*Éducation et Sociétés* que nous avons annoncées dans le premier numéro, et qui ont pour but d'établir un dialogue entre la revue, ses auteurs potentiels et son public. Cette rencontre s'est située en marge du Congrès de l'Association Internationale de Sociologie qui s'est tenu à Montréal du 26 juillet au 2 août derniers. Elle a, en outre, bénéficié de la générosité de l'Université de Montréal, dont l'aide nous a permis de donner à la réunion un caractère convivial qui a été très apprécié. Celle-ci a donc été chaleureuse, mais aussi instructive. Le point le plus frappant a peut-être été le rassemblement, autour de la revue, de sociologues qui intervenaient dans des comités de recherche extrêmement divers. De manière surprenante, les chercheurs qui suivaient les travaux du comité "Sociologie de l'éducation" ne constituaient qu'une minorité. La majorité se trouvait répartie entre la sociologie politique, la sociologie du travail, la sociologie des professions — qui a consacré une séance aux professions de l'éducation et de la formation —, la sociologie de l'enfance, la sociologie des religions, etc. Sans compter les contributions présentées lors des séances transversales qui ont porté sur l'épistémologie de la discipline ou des secteurs géographiques particuliers.

Il ne s'agit évidemment pas de déplorer cette situation au nom d'un patriotisme de secteur qui serait tout à fait déplacé. Nous avons au contraire souvent affirmé qu'une revue de sociologie de l'éducation est d'abord une revue de sociologie et qu'un de ses buts sera d'établir un lien permanent entre les recherches concernant l'éducation et les grands débats de la sociologie générale. Il n'en reste pas moins que plusieurs participants ont exprimé une certaine inquiétude devant cet éclatement. Celui-ci présente au moins deux dimensions. La première est pratique. Si les sociologues de l'éducation ont tout intérêt à échanger avec des spécialistes d'autres domaines, ils ont aussi besoin d'un "lieu commun" pour organiser la capitalisation et la confrontation de leurs travaux. C'est évidemment le but d'*Éducation et Sociétés*. Mais la question recouvre également un autre aspect, qui touche à la théorie. Un observateur non prévenu pourrait en effet se demander ce qu'ont de commun des études sur les politiques publiques de décentralisation de l'éducation, des travaux de sociologie cognitive sur la construction

des savoirs scolaires et le sens qu'ils prennent pour les élèves, l'analyse des flux d'orientation et l'observation des différences entre les modes de socialisation des filles et des garçons. Ce rapport allait de soi à l'époque des grands paradigmes et des "grands récits". Il est aujourd'hui devenu problématique. Or, il est évident qu'une sociologie — ou des sociologies — de l'éducation ne peut exister sans ce rapport à la totalité qui permet de référer les résultats des études sectorielles à une analyse globale. Au-delà des débats classiques autour de la reproduction ou de la production de la société, cette réflexion rencontre aujourd'hui une interrogation nouvelle qui porte sur l'existence même de la société. Dès son origine, le concept a correspondu autant à un projet qu'à une analyse de l'existant. Ce projet a-t-il échoué? Ou a-t-il disparu? Et dans ce cas, que serait une sociologie sans société²? Ces interrogations dépassent évidemment les dimensions de cet éditorial, mais nous pourrions y revenir dans les prochains numéros, voire en faire un axe majeur de la réflexion de la revue.

Une autre question nous a souvent été posée lors de cette rencontre, celle des "varia". Nul ne conteste l'organisation des numéros autour d'un dossier thématique, mais les chercheurs présents à Montréal ont beaucoup insisté sur ses effets pervers. Programmer les thèmes des numéros longtemps à l'avance constitue une gêne pour rendre compte de l'actualité de la recherche et la commande favorise naturellement les chercheurs installés aux dépens des plus jeunes. Ce défaut était inévitable dans les premiers numéros, puisqu'aucun auteur ne propose d'article à une revue qui n'existe pas! Il devrait être corrigé dès le prochain numéro. Nous commençons à recevoir des textes qui sont soumis au Comité scientifique, et il est probable que nous incluons un article hors thème dans la prochaine livraison. Nous ne pouvons donc qu'encourager les auteurs à nous soumettre leurs manuscrits.

L'intérêt révélé par cette première rencontre nous encourage à persévérer. D'autres rencontres d'*Éducation et Sociétés* devraient permettre de prolonger le dialogue amorcé à

2. On pourra nourrir cette réflexion en lisant la communication de Luc Boltanski au colloque de l'EHESS à Toulouse, en avril 1995, publiée dans la *lettre de l'Association pour la recherche* à l'EHESS, n°14, 1996.

Montréal. Vous trouverez plus loin l'annonce du séminaire organisé par Anne Van Haecht à Bruxelles sur l'évaluation des politiques publiques d'éducation. D'autres rencontres seront organisées à Paris ou à Genève. Il est très important qu'elles se déroulent dans des lieux différents, mais il est évident qu'elles ne touchent à chaque fois qu'un public limité. Pour réellement développer le dialogue à l'intérieur de la sociologie de langue française, et pour s'ouvrir sur d'autres espaces linguistiques, la revue doit donc utiliser les moyens modernes de communication. Notre souhait est d'ouvrir dans les mois qui viennent une rubrique *Éducation et Sociétés* sur le site Internet de l'INRP qui présentera les dossiers des numéros en préparation et permettra à des auteurs non prévus de proposer une contribution. Nous souhaitons également que cette rubrique soit interactive et qu'elle permette aux lecteurs de réagir aux thèmes proposés ou aux articles publiés. Les opinions ainsi exprimées étant bien entendu rapportées, de manière synthétique, dans la revue.

Nous espérons donc, au travers de toutes ces entreprises, servir un projet qui n'est pas simplement de publier, deux fois par an, des articles que nous espérons tout de même les meilleurs possible, mais de créer, pour la sociologie francophone, un outil de confrontation interne et d'ouverture sur le monde extérieur et nous remercions par avance tous ceux qui pourront nous aider par leurs propositions ou leurs critiques.

Jean-Louis Derouet
Rédacteur en chef

D OSSIÉ

Sociologie de l'enfance 1

L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard

RÉGINE SIROTA

Professeur des Universités

Institut National de Recherche Pédagogique

29 rue d'Ulm – 75 230 Paris cedex 5

Centre de Recherches sur les Liens Sociaux, CNRS-Université René Descartes Paris V

“Dans les deux premières questions (l'enfant milieu social pour l'enfant, le problème des générations) que j'ai posées, on voit comment la sociologie de l'enfance peut servir à toutes les parties de la sociologie et à la sociologie générale elle-même. Et, d'autre part, dans la troisième question, celle des techniques du corps, on voit comment la sociologie en général sert et doit servir à l'éducation de l'enfance.”

Trois observations sur la sociologie de l'enfance, extrait d'une communication que Mauss devait présenter lors d'un congrès de Sociologie de l'enfance en 1937, redécouverte et publiée par Fournier, *Gradhiva*, 1996

Ainsi qu'en témoignent ces quelques lignes de Mauss, la question de la construction d'une sociologie de l'enfance n'est guère nouvelle, bien que restée largement dédaignée et ignorée par les chercheurs jusqu'à une période récente. D'où vient cette redécouverte ? Quelles étapes parcourt-elle ? Quels en sont les enjeux ? Pourquoi lui consacrer un des premiers numé-

ros de cette revue de sociologie de l'éducation ? Dans quelle mesure ce champ existe-t-il ? Pour répondre à ces questions s'entremêlent immédiatement un ensemble de facteurs qui, à la fois, relèvent de l'histoire des sciences sociales, de la sociologie générale avec ses découpages de champs, de l'évolution spécifique de la sociologie de l'éducation et reflètent très directement l'évolution de l'objet social et les débats publics particulièrement aigus qui l'entourent.

L'objet de ce numéro et plus précisément de cette introduction est de mettre en perspective, pour les mettre en synergie, les différents éléments qui concourent à l'émergence de ce champ depuis le début des années quatre-vingt-dix, car celui-ci se caractérise par un certain éclatement et par des tentatives multiples mais relativement cloisonnées de structuration.

Disparition et réémergence d'un petit sujet ou d'un petit objet ?

Dessiner et donner à lire la cartographie actuelle du champ implique de mêler aspects institutionnels et publications afin de faire apparaître les différentes lignes de force et l'effervescence qui structurent l'apparition de ce "petit objet" souvent qualifié, dans un premier temps, par les sociologues de "fantôme omniprésent", de "terra incognita", de "laissé pour compte", de "muet", ou de "chimère" dans la littérature francophone, de "marginalisé", d'"exclu," d'"invisible", ou de "catégorie minoritaire" dans la littérature anglophone. Acte de naissance marqué donc par un constat général de carence, d'éclatement de l'objet où s'entrelacent imaginaire social et considérations théoriques, qui souligne une des premières difficultés de la construction de l'objet : le faire sortir d'une part de l'implicite, d'autre part le dégager du combat militant pour le faire émerger dans le discours scientifique comme objet de travail à part entière. On peut reconnaître d'emblée, à travers cette tension, bien des caractéristiques de l'apparition de ces nouveaux objets de recherche qu'ont été le "gender", ou la scolarisation des enfants de migrants. Est-ce le fait d'une recherche portant sur "ceux qui n'ont pas la parole", suivant cette origine étymologique — in-fans, celui qui ne parle pas — que citent Durkheim et Buisson dès les premières lignes de l'article "Enfance" du fameux dictionnaire ?

Définie comme une période de croissance, "c'est-à-dire cette période où l'individu, tant au physique qu'au moral, n'est pas encore, où il se fait, se développe et se forme", l'enfance représente la période normale de l'éducation et de l'instruction. L'enfance est suffisamment faible pour devoir être éduquée et suffisamment mobile pour pouvoir l'être. L'enfant est donc avant tout ici considéré comme ce que les Anglo-saxons nomment un "future being", un être futur,

en devenir: "elle [l'enfance] présente à l'éducateur non pas un être formé, non pas une œuvre faite et un produit achevé, mais un devenir, un commencement d'être, une personne en voie de formation. Quelque point de la période enfantine qu'on veuille considérer, on se trouve toujours en présence d'une intelligence à la fois tellement faible, tellement fragile, si nouvellement formée, de constitution si délicate, jouissant de facultés si limitées et s'exerçant en quelque sorte par un tel miracle qu'on ne peut s'empêcher de trembler, dès qu'on y pense, pour cette ravissante et frêle machine. L'état à créer semble être à l'opposé de celui qui nous est donné comme point de départ".

L'attention des sociologues se portera donc sur les instances chargées de ce travail de socialisation, pour faire advenir l'être social, ce principalement dans un cadre structuro-fonctionnaliste. La sociologie en général et en particulier la sociologie de l'éducation, qu'elle soit francophone ou anglophone, en est longtemps implicitement restée à cette définition durkheimienne, portant son attention et développant en perspectives de recherche autonomes différents regards sur l'enfance constitués à partir des modes de prise en charge institutionnelle de l'objet social. Voici posés les points de départ de l'effacement de l'enfance ou de sa marginalisation (Qvortrup 1994, Corsaro 1997) comme objet sociologique, contrairement aux propositions de Mauss. L'enfance sera essentiellement reconstruite comme objet sociologique à travers ses modes de prise en charge sociale, l'école, la famille, la justice par exemple.

C'est principalement par opposition à cette conception de l'enfance considérée comme un simple objet passif d'une socialisation prise en charge par des institutions en termes de reproduction sociale que vont apparaître et se mettre en place les premiers éléments d'une sociologie de l'enfance.

Ceci dérive d'un mouvement général de la sociologie, largement décrit par ailleurs, qu'elle soit anglophone ou francophone, vers un retour à l'acteur et d'un nouvel intérêt pour les processus de socialisation. La redécouverte de la sociologie interactionniste, la mouvance phénoménologique, les approches constructionnistes vont fournir les paradigmes théoriques de cette nouvelle construction de l'objet. Cette relecture critique du concept de socialisation et de ses définitions fonctionnalistes amène à reconsidérer l'enfant comme acteur.

Cette vision de l'enfance comme une construction sociale, relative et dépendante à la fois du contexte social et du discours savant, a été initiée par le travail de l'historien Ariès publié en 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Celui-ci sera suivi d'un grand nombre de travaux qui, tout en discutant la thèse initiale de l'auteur autour d'un nouveau sentiment de l'enfance, contribueront à la prise en compte de l'objet, tant parmi les historiens que dans l'ensemble des sciences sociales, en raison d'un mouvement d'intérêt plus général vers l'analyse de la vie privée. Cependant on ne peut ici que reprendre la remarque de Becchi et Julia (1998) dans leur très récente

introduction à une histoire de l'enfance, quant aux difficultés de la réception initiale du livre d'Ariès dans le milieu des historiens : "il dérange les cadres traditionnels d'exposition". Il en est de même au sein de la sociologie, l'émergence de l'objet enfance remet en question les modes d'approche, sur le plan théorique aussi bien que disciplinaire ou méthodologique, ce qui amène à une nécessaire recomposition de champs, tant entre disciplines des sciences sociales qu'entre sous-disciplines.

Une émergence scientifique à travers des mouvements parallèles et convergents

La lecture du paysage scientifique fait apparaître un premier découpage, caractérisé par son étanchéité et son parallélisme, entre la sphère francophone et la sphère anglophone.

Le secteur francophone se distingue par la multiplicité et l'ignorance réciproque, en dépit d'une profonde convergence, des manifestations et des publications qui tentent de mettre en forme le champ. Certaines rencontrent l'objet enfance au détour de l'évolution générale de la discipline ou de la sous-discipline, d'autres tentent de la constituer en objet de recherche spécifique.

Une des premières publications francophones qui tente de faire apparaître l'objet est un numéro de la *Revue de l'institut de sociologie de Bruxelles* intitulé "Enfances et Sciences sociales" paru en 1994. Elle est issue du séminaire du groupe de recherche international "Mode de vie des enfants", du GDR "Modes de vie", du CNRS, créé en 1990. Dans son introduction Mollo-Bouvier exprime ainsi l'objectif de cette publication : "construire l'objet enfant à partir de ce qui devrait être une banalité : les enfants sont des acteurs sociaux, participent aux échanges, aux interactions, aux processus d'ajustements constants qui animent, perpétuent et transforment la société. Les enfants ont une vie quotidienne, dont l'analyse ne se réduit pas à celle des cadres institués". Le démarquage par rapport à la position durkheimienne est clair, il s'agit de rompre la cécité des sciences sociales pour casser le paradoxe de l'absence des enfants dans l'analyse scientifique de la dynamique sociale par rapport à leur résurgence dans les pratiques consummatrices, et dans l'imaginaire social. D'où la proposition soutenue par Javeau d'œuvrer à la connaissance de l'enfance en tant que groupe social en soi, comme "un peuple" aux traits spécifiques. Ainsi se retrouve la proposition de Mauss de considérer l'enfance comme un milieu social pour l'enfant, tout en articulant cette approche à la sociologie générale. Il s'agit bien, dans l'ensemble de ces contributions, de prendre au sérieux cet acteur social qu'est l'enfant, tout en s'interrogeant sur les cadres théoriques disponibles ou nécessaires.

Au sein de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française, deux comités de recherches se sont eux aussi intéressés à l'enfance : d'une part, des sociologues de la famille, avec l'association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française, organisent à Montréal une rencontre intitulée "Enfances" en 1995. Après avoir souligné le manque de communication interdisciplinaire, qu'il soit francophone ou anglophone, les contributions mettent l'accent sur les profils contrastés que dégage une lecture sociale de l'enfance mettant en relief, dans une perspective comparative internationale, les modes de construction sociale de l'enfance contemporaine. Tout en restant ancrés dans les problématiques de la sociologie de la famille pour s'interroger sur les acteurs à l'œuvre dans la construction sociale de l'enfance, que ce soit la famille, l'école ou l'État, ces travaux font surgir l'enfant comme un partenaire ou un acteur à part entière dans la structure familiale.

D'autre part, des sociologues de l'éducation lors du colloque "Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation", en 1993, destiné à faire le point sur l'évolution du champ, mettent en place une Commission "Sociologie de l'enfance", où l'on peut observer le passage d'études socio-démographiques à des études ethnographiques, autour d'une socio-anthropologie de l'enfance, tendant à faire apparaître l'enfant, et non plus simplement l'élève, en tant qu'acteur social dans le cadre d'une déscolarisation de la sociologie de l'éducation.

Cette exploration a été poursuivie par le séminaire parisien "Enfance et Politique, Essai de construction d'objet" (Institut National de Recherche Pédagogique/École des Hautes Études en Sciences Sociales), qui tenta de rompre l'éclatement disciplinaire et de construire un réseau, aujourd'hui à l'origine de l'élaboration de ce numéro.

Dans une toute autre approche, en conclusion de l'année de la famille, en 1994, des démographes organisent sous l'égide de l'Institut National d'Études Démographiques (INED), un colloque portant le titre "L'enfant dans la famille, vingt ans de changements" qui a été publié par la revue *Population*. Devant l'évolution de la famille dont le seul point fixe semble devenir l'enfant, il devient nécessaire, pour une discipline ayant toujours considéré l'enfance indirectement, de redécouvrir cette variable qu'est l'enfant. Cette perspective de travail a été reprise dans le cadre de la Commission "Transformations de la famille : le point de vue des enfants" du Congrès général de la population à Pékin, en 1996.

Puis, tout récemment, le Colloque annuel de la Société d'ethnologie française prend pour thème "Sociétés et cultures enfantines" à Lille, en 1997. Le point de vue devient essentiellement "internaliste" à travers l'exploration de l'hypothèse de l'existence de sociétés enfantines et plus spécialement de cultures enfantines, l'ambition étant de contribuer à définir ce que pourrait être une ethnologie de l'enfance.

L'actualité scientifique s'intensifie donc parallèlement à la demande de certains partenaires institutionnels de la recherche qui deviennent commanditaires de travaux, de réflexions théoriques et de synthèses sur ce sujet. Ainsi, par exemple, en France, la revue *Informations sociales* de la Caisse d'allocations familiales organise-t-elle un numéro autour de l'évolution de la place de l'enfant et plus spécifiquement de l'apparition de "La parole de l'enfant", croisant cette problématique avec les problèmes posés par l'évolution de son statut juridique. La Fédération des pupilles de l'enseignement public crée un "Observatoire de l'enfance en France", en partenariat avec la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, afin de s'intéresser plus spécifiquement aux difficultés et aux souffrances de l'enfance et de l'adolescence telles que maltraitance, exploitation, délinquance, violence, loisirs, santé, et en dernier écho. Quant à l'appel d'offres "Éducation des enfants et des adolescents", initié conjointement par des organismes ministériels français, la Mission interministérielle de recherche et le ministère de l'Éducation nationale, il suscite un certain nombre de recherches, au croisement de la prise en charge scolaire et sociale, qui sont en cours de publication.

Ainsi, depuis la fin des années quatre-vingt, historiens, sociologues, démographes et ethnologues de langue française ainsi qu'un certain nombre de professionnels de l'enfance, à l'intérieur de leur communauté respective, mettent en chantier ce nouvel objet. Ces rencontres et l'ensemble des publications qui en sont issues se font, en fait, écho les unes aux autres tout en raisonnant dans leurs propres cadres de références, et avec leurs méthodologies propres, stratifiant un nouveau paysage scientifique.

L'objet semble donc se construire à l'intersection d'un certain nombre de disciplines des sciences sociales amenant à une recomposition disciplinaire. Celle-ci interroge d'ailleurs l'évolution même de la sociologie de l'éducation. Il s'agit de reprendre l'analyse du processus de socialisation dans son ensemble et donc de déscolariser celle-ci, en revenant à une définition large de l'objet de la discipline et en même temps, pour ce faire, l'articulation avec d'autres champs de la sociologie (sociologie de la famille, sociologie politique, sociologie du droit, démographie) devient nécessaire, posant bien le problème de l'articulation avec la sociologie générale.

Cependant, de manière légèrement plus précoce et plus structurée, marquant une recomposition et une légitimation institutionnelle plus importantes, se donnant les moyens d'une confrontation et d'une analyse réflexive sur les modalités de construction et déconstruction du champ, la littérature anglo-saxonne concernant la sociologie de l'enfance devient prolifique.

En effet, dans le monde anglo-saxon, des réseaux de chercheurs se sont mis en place.

Au sein de l'American Sociological Association, existe une section de recherche intitulée *Sociology of Children*. De même, dans le cadre de

l'Association Internationale de Sociologie, se développe le comité de recherche *Sociology of Childhood*, regroupant actuellement plus d'une centaine de chercheurs dont la moitié sont originaires d'Europe, principalement de Grande-Bretagne, des pays nordiques, d'Allemagne, un tiers venant du continent nord-américain. En Grande-Bretagne même ont été mises en place, depuis 1986, les rencontres "Ethnography of Childhood Workshops" initialement organisées à Cambridge, puis le réseau basé à Londres et Keele "Childhood and Society". En 1986, ces chercheurs ont créé une revue, *Sociological Studies of Child Development*, devenue *Sociological Studies of Children*.

D'autre part, deux grands programmes de recherche ont été lancés. Le programme "Childhood as a Social Phenomenon" (1987-1992), dispositif européen de recherche comparative dirigé par le European Center for Social Welfare Policy and Research de Vienne, dont l'objectif est à la fois de pallier les manques de connaissances empiriques sur l'enfance dans le contexte européen et d'approfondir la construction d'une sociologie de l'enfance sur le plan théorique. Celui-ci a donné un ensemble de publications portant sur douze pays. Est en cours actuellement un programme de recherche anglais "Children 5-16 Resarch Programm" dirigé par Prout, qui regroupe soixante-dix chercheurs à travers une vingtaine d'équipes, à partir de l'hypothèse de l'enfant considéré comme un acteur social à part entière.

Pour rompre l'étanchéité existant entre les communautés francophone et anglophone, Cléopâtre Montandon a rédigé une note de synthèse sur ce développement sous le titre *La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise*. Elle y met en évidence les problématiques, les paradigmes, les objets empiriques et les débats existant dans la construction de ce champ. Ceci devrait permettre au lecteur francophone de se repérer dans une littérature qui est déjà extrêmement abondante, reflétant une communauté scientifique constituée, prenant appui sur une tradition de recherche certes récente mais déjà marquée à la fois par des études empiriques et des débats théoriques, qui la situe à la fois comme champ spécialisé et en discussion avec la sociologie générale. Les origines disciplinaires des chercheurs sont ici beaucoup plus diverses que dans l'espace francophone, anthropologie médicale par exemple pour Prout, économie pour Qvortrup, sociologie de l'éducation pour Alanen, études féministes pour Oakley, folkloriste pour les Opie, etc., ce qui explique en partie la plus grande variété des thématiques. Mais l'ensemble des travaux regroupés se situent clairement dans le champ et proclament leur contribution ou leur appartenance à une construction de la sociologie de l'enfance, tout en soulignant les difficultés de sa légitimation devant les "gate-keepers" académiques.

Reprenant la classification de Frønes, quatre grandes thématiques de travail sont distinguées, pour présenter ces travaux : les relations entre

générations, les enfants et les dispositifs institutionnels mis en place pour eux, le monde de l'enfance : interactions et culture des enfants, et les enfants en tant que groupe social. À la grande surprise du lecteur francophone, les travaux anglo-saxons et américains portant sur les élèves et la scolarisation — pourtant nombreux — ne sont que fort peu présents, et ne sont que peu identifiés bibliographiquement comme faisant partie de ce champ. Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enfance apparaissent, dans la sphère anglophone, comme se constituant de manière autonome, à l'inverse de la sociologie de l'éducation francophone dont sont principalement issus les sociologues travaillant sur l'enfance, et en termes d'origine disciplinaire, en termes de références scientifiques et de lieu d'expression à l'instar de ce numéro de revue. Il n'existe pas en langue française de revue spécialisée dans ce domaine, à l'inverse de *Sociological Studies of Children*. D'autre part, les travaux présentés sont en partie publiés dans le cadre d'ouvrages synthétiques sous forme de readers, certes dans la tradition académique de publication anglo-saxonne, mais ceux-ci reflètent une inscription institutionnelle non pas simplement dans la sphère de la recherche, mais aussi une reconnaissance dans la sphère de la formation universitaire et de la formation professionnelle. S'il s'agit bien ici de recherches publiées en anglais, on peut remarquer la part importante des sociologues scandinaves dans la construction institutionnelle et intellectuelle de ce champ.

Le métier d'enfant

Mais comment cette évolution scientifique a-t-elle pu prendre place ? Un retour en arrière sur la généalogie d'un des concepts utilisés dans la sociologie de l'éducation francophone permet de saisir le déplacement des problématiques.

L'émergence actuelle d'une sociologie de l'enfance pourrait être symbolisée à travers l'apparition de la notion de "métier d'enfant". Prendre au sérieux l'enfant en lui accordant la place d'un objet sociologique à part entière, tel est le premier pari de la notion de "métier d'enfant" qui ne va pas sans mal car il représente une rupture difficile à effectuer dans le mode de raisonnement de la sociologie de l'éducation dont il est intéressant de retracer les étapes.

La notion de "métier d'enfant" apparaît tout d'abord dans la littérature pédagogique sous la plume de Pauline Kergomard, célèbre inspectrice française des écoles maternelles. Celle-ci introduit cette notion à propos de l'école maternelle. Il s'agit pour elle de définir une école correspondant à la nature enfantine où doivent s'opérer librement des processus de maturation et de développement. Dans cette école, l'enfant pourra accomplir son rôle. Il

y a ici adéquation entre la définition de l'institution, ou à tout le moins de son projet rénovateur, et le statut accordé à l'enfant à l'intérieur de l'institution en regard de sa fonction de socialisation. Car à cette définition sociale de l'enfance correspond, parallèlement, une institutionnalisation de celle-ci dans un certain nombre de dispositifs pédagogiques.

Dans un deuxième temps, la notion a été reprise, en 1973, dans la littérature sociologique, en titre de l'article de Chamborédon et Prévost: "Le métier d'enfant, les fonctions différentielles de l'école maternelle", paru dans la *Revue française de sociologie*. Celui-ci analyse précisément l'œuvre de P. Kergomard et son influence sur l'évolution du modèle pédagogique de l'école maternelle. Mais il s'agit, ici, dans la perspective d'une sociologie structuro-fonctionnaliste, d'analyser l'exercice du métier d'enfant non plus en termes de nature enfantine mais en termes de confrontation d'habitus familial et scolaire. Confrontation entre les présupposés explicites et implicites du programme pédagogique et du fonctionnement de l'école maternelle en termes de manière de penser, d'agir, de faire, avec l'habitus supposé des différentes classes sociales. Il ne s'agit donc pas du métier d'enfant mais du métier d'élève, à l'âge de la petite enfance. Mais déjà les deux termes "métier" et "enfant" sont sociologiquement associés à travers l'analyse des rôles prescrits institutionnellement.

Cette vision de l'enfant en tant qu'élève est à mettre en parallèle avec l'analyse rétrospective qu'exprime très clairement Isambert-Jamati, en 1993, dans un entretien mené par Bourdoncle à propos de l'orientation de ses propres recherches en sociologie de l'éducation. Exposant les raisons de son intérêt pour une sociologie de la profession enseignante, elle énonce les raisons des réticences d'un certain nombre de chercheurs quant à une approche directe des élèves: "premièrement, faire une sociologie des élèves était considéré comme extrêmement difficile, on disait beaucoup à mes débuts qu'interroger des enfants et des jeunes, c'était sociologiquement très difficile, parce qu'ils étaient très changeants, instables, ce qui pouvait être intéressant pour la psychologie, mais les empêchaient de former sociologiquement une vraie population (...). Mais c'est vrai que par rapport à un préjugé assez conscient, qui n'était pas du mépris mais un problème d'objet sociologique possible, cela ne me paraissait pas très pertinent (...). Le quatrième élément auquel je souscris toujours, c'est que les enseignants sont centraux non seulement dans le système éducatif mais plus encore dans le processus d'éducation. Avant de m'intéresser spécialement aux enseignants, j'ai travaillé sur l'éducation dans les familles et dans ses rapports à l'école. Même si je sais qu'entre une génération et l'autre il n'y a pas reproduction à l'identique, loin de là, je continue à penser que l'éducation est pour une part une socialisation transmise de génération en en génération. S'il y a transmission de quelque chose, ce que personne ne conteste totalement, inévitablement tous ceux qui éduquent vont en détenir un peu le secret. Donc, même si je suis très loin de condamner les travaux portant sur les enfants, cela me semblait une voie privilégiée pour com-

prendre l'éducation que de m'adresser à ceux dont c'est la mission, autant les parents que les maîtres."

Cette approche, fidèle à la définition durkheimienne, résume ce qui fut la position longtemps dominante: sont principalement objets légitimes d'analyse les acteurs qui façonnent le système éducatif même s'ils sont considérés comme des agents. Les enfants en tant qu'élèves ne sont conçus que comme des réceptacles plus ou moins dociles d'une action de socialisation menée dans une institution aux objectifs clairement appréhendés par le sociologue.

Deuxième étape, qui s'enracine dans la sociologie anglo-saxonne interactionniste, l'élève est considéré comme un partenaire à part entière et dans la littérature francophone apparaît la notion de "métier d'élève". Ainsi Perrenoud, dans *La fabrication de l'excellence scolaire*, puis dans un recueil d'articles intitulé *Le métier d'élève*, reprend très explicitement la notion de métier pour s'interroger sur ce que fabrique l'école et sur le rôle qu'y jouent les élèves. Il prend appui sur les définitions du langage courant admises par le dictionnaire Robert: "1) Genre d'occupation manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société. 2) Tout genre de travail déterminé reconnu ou toléré par la société, et dont on peut tirer ses moyens d'existence. 3) Occupation permanente qui possède certains caractères du métier." La scolarité étant l'occupation principale de l'enfance, on peut donc, estime-t-il, utiliser ce terme de métier d'élève en l'articulant aux notions de curriculum caché et de curriculum réel, car il s'agit pour l'enfant de "devenir l'indigène de l'institution scolaire" en acquérant la compétence du membre de la tribu.

Une sociologie du métier d'élève devient ainsi à la fois une sociologie du travail scolaire et de l'organisation éducative. Analysant le curriculum réel, elle s'intéresse aux tâches qu'on assigne effectivement aux élèves en étudiant leurs tactiques et leurs stratégies, la façon dont ils prennent des distances face aux attentes des adultes et rusent avec le pouvoir dans la famille ou dans l'école. En quelque sorte, elle s'intéresse à l'envers du décor laissé jusque là dans l'ombre, elle s'intéresse au sens que donnent les élèves au travail quotidien. Elle ne s'oppose pas à la tradition bourdieusienne mais la prolonge car l'élève est ici considéré à la fois dans l'espace scolaire et en fonction des univers de socialisation auxquels il appartient, principalement l'école et la famille. Il est alors désigné comme "go-between", messenger entre ces deux instances de socialisation, l'analyse portant sur le travail de négociation que celui-ci doit opérer entre ces instances.

Dans cette étape, l'autonomie relative et la spécificité du travail de négociation, de réarticulation et de construction du sens accordé à la scolarité par les élèves dans l'exercice de leur métier d'élève sont approfondies par des travaux qui commencent dans les années quatre-vingt-dix, à former véritablement un ensemble dans la sociologie francophone, dont le déploiement

peut être parcouru dans une note de synthèse de la *Revue française de pédagogie*, publiée en 1993 sous le titre "Le métier d'élève" (Sirota 1993).

Troisième étape, un axe se dégage comme essentiel dans ces travaux qui apparaît très clairement — entre autres, dans le travail de Dubet autour de la notion d'expérience. Dans une succession d'ouvrages, (*Les lycéens, Sociologie de l'expérience, À l'école, École, familles, le malentendu*) l'auteur reprend la notion de métier dans l'espace scolaire à partir de la notion d'expérience. Le métier est décrit comme une interprétation permanente, comme un débat social intérieur à propos des finalités de l'école, des normes, de la justice, comme une activité peu routinière. Les enseignants — en particulier — sont peints ainsi "d'un côté, ils parlent en terme de statut, en tant que membres d'une organisation fixant des conduites, des relations aux autres, des modes d'argumentation et de légitimation. De l'autre côté, ils parlent en termes de métier, le métier est vécu comme une mise à l'épreuve de la personnalité, comme une expérience intime plus que privée dans laquelle les critères de référence et de reconnaissance par autrui sont dissociés de l'ordre des statuts". Analysant l'évolution et le fonctionnement actuel de l'école, Dubet affirme ainsi que la fabrication des acteurs et des sujets ne découlant plus harmonieusement du fonctionnement réglé d'une institution dans laquelle chacun jouerait son rôle, il faut remplacer la notion de rôle par celle d'expérience. Car les individus, et ici principalement les élèves, ne se formeraient plus seulement dans l'apprentissage successif des rôles proposés, mais dans leurs capacités à maîtriser leurs expériences scolaires successives. Celles-ci se bâtissent comme le versant subjectif du système scolaire, les acteurs se socialisant à travers ces divers apprentissages et se constituant comme sujets dans la capacité de maîtriser leur expérience, de devenir, pour une part, les auteurs de leur éducation. En ce sens, toute éducation est une autoéducation, elle n'est pas seulement une inculcation, elle est aussi un travail sur soi. Sans aller plus avant dans un débat entre définitions sous-jacentes de la socialisation, on peut souligner dans la définition proposée ici l'apparition de l'autonomie de l'enfant, à travers la prise en compte de sa subjectivité et de la spécificité de son rapport à l'école suivant les âges et les formes scolaires, école, collège et lycée.

Quatrième étape: si l'on accepte une définition de l'expérience enfantine, comme inscrite dans des registres multiples et non convergents, si l'on admet aussi le postulat d'une hétérogénéité profonde des registres culturels et des sphères d'action, une des questions essentielles devient l'analyse du travail de socialisation spécifique à travers lequel les enfants acquièrent la capacité de gérer cette hétérogénéité. Il devient nécessaire alors de comprendre comment se bâtit non seulement le métier d'élève mais aussi le métier d'enfant (Rochex 1995, Lahire 1995). Et donc d'approfondir la connaissance des multiples situations dans lesquelles se construit cet acteur social, d'autant

que les données sont particulièrement parcellaires et pour l'instant relativement dépendantes des découpages disciplinaires. Un premier pont entre sous-disciplines se dessine à travers le réexamen de la relation famille-école. Car certains sociologues de la famille, comme de Singly, mettant en avant, dans l'évolution de la famille contemporaine, l'exigence de l'épanouissement de chacun de ses membres, décrivent une modification de la perception de l'enfant. Celui-ci n'est plus considéré comme une pâte malléable que morale et autorité façonneraient mais comme un partenaire avec lequel il faut négocier. Un impératif catégorique : l'enfant doit devenir lui-même, et en avoir les moyens. On voit bien revenir la définition que donnait P. Kergomard du métier d'enfant, mais ici c'est l'éducation familiale qui doit permettre l'éclosion du soi enfantin, même si coexistent des tensions entre exigence d'épanouissement et réussite scolaire.

On peut certes s'interroger sur l'extension du modèle proposé à l'ensemble des classes sociales, mais ces travaux tendraient à penser la construction de l'individu moderne dans cette période spécifique et nodale que sont la petite enfance et l'enfance comme une construction d'une expérience enfantine de plus en plus complexe. D'autant que les mutations actuelles de la cellule familiale (en termes de décomposition, recomposition) amènent les démographes à définir l'enfance comme une "traversée" de séquences multiples et à considérer l'enfant comme une variable en soi. Or, à l'exception de la parution de l'ouvrage de Prost, *L'enfant et la famille dans une société en mutation*, nous ne disposons que de bien peu d'informations empiriques sur les modes de socialisation contemporains et sur le poids respectif des différentes instances de socialisation, le poids du groupe des pairs et des médias étant étonnamment négligé.

Cinquième étape : après une période de dénonciation déjà mentionnée, les premiers sociologues qui s'intéressent à l'enfant passent délibérément, pour une grande partie d'entre eux, d'une sociologie de la scolarisation à une sociologie de la socialisation. Ils s'attaquent à la socialisation primaire en envisageant ce peuple enfantin à la fois comme être en devenir et comme acteur de sa propre socialisation, ainsi de Javeau, Montandon, Rayou, Mollo-Bouvier ou Sirota. La perspective adoptée est souvent socio-anthropologique, traversant les barrières disciplinaires pour prendre au sérieux le "métier d'enfant".

Cette analyse rapide de l'émergence de la notion de métier d'enfant permet de saisir les connotations qui l'entourent et situe clairement les objectifs du travail d'élucidation restant à faire autour de quelques points qui semblent centraux et sont particulièrement mis en exergue par cette expression.

Un certain nombre de points communs à la sphère anglophone et à la sphère francophone semblent ainsi se dégager de l'ensemble de la littérature.

- L'enfance est une construction sociale.
"L'enfance est comprise comme une construction sociale. En tant que telle, elle fournit un cadre interprétatif permettant de contextualiser les premières années de la vie humaine. L'enfance, en tant que phénomène distinct de l'immaturité biologique, n'est pas plus un élément naturel ou universel des groupes humains, mais apparaît comme une composante spécifique tant structurelle que culturelle d'un grand nombre de sociétés." (James et Prout 1990).
- Cette dénaturalisation de la définition, sans en nier l'immaturité biologique, souligne la variabilité des modes de construction de l'enfance dans la dimension tant diachronique que synchronique, et réintroduit l'objet enfance comme un objet ordinaire d'analyse sociologique, redéfinissant les découpages classiques entre psychologie et sociologie quant à l'étude de cette période de la vie.
- L'enfance est donc considérée non pas simplement comme un moment précurseur, mais comme une composante de la culture et de la société (Javeau 1994). L'enfance prend donc place comme un des âges de la vie nécessitant une exploration spécifique, à l'instar de la jeunesse ou de la vieillesse. Car c'est une forme structurelle, qui ne disparaît jamais, bien que ses membres changent constamment, et dont la forme évolue historiquement (Jenks 1997).
- Les enfants doivent être considérés comme des acteurs à part entière et non pas simplement des êtres en devenir. Les enfants sont à la fois produits et acteurs des processus sociaux. Il s'agit de renverser la proposition classique, non pas de s'interroger sur ce que fabriquent l'école, la famille ou l'État mais de se demander ce que fabrique l'enfant à l'intersection de ces instances de socialisation.
- L'enfance est une variable de l'analyse sociologique que l'on doit considérer à part entière (Qvortrup 1994), tout en l'articulant à des variables classiques comme la classe sociale, le genre, ou l'appartenance ethnique.

Ces propositions sont cependant énoncées et déclinées avec des poids différents, suivant les auteurs, certains insistant sur l'approche ethnographique pour aborder l'expérience enfantine en fonction des perspectives propres aux enfants, d'autres insistant sur la nécessité d'une articulation avec les approches macro-sociales et quantitatives.

Un débat social passionné autour d'un objet écartelé entre ces modes de prise en charge. Allers et retours entre découpage social et découpage scientifique

Ce mouvement scientifique n'est pas indépendant du débat social qui s'engage autour des droits de l'enfant, marqué par l'adoption de la charte internationale des droits de l'enfant en 1987, qui symbolise l'accès de l'enfant, au terme d'une longue histoire émancipatrice, au statut de sujet et à la dignité de la personne. Philosophie politique et sociologie du droit sont alors convoquées pour saisir les éléments du débat et analyser cette mutation du statut de l'enfant. Deux positions se dégagent : d'une part, un compromis entre une tradition de la protection fondée sur l'idée d'éducation et d'instruction qui peut seule faire sortir l'enfant de sa vulnérabilité pour le faire accéder à l'autonomie, d'autre part un courant défendu par des "artisans de l'autodétermination" qui en appellent à un avènement "des droits de l'homme de l'enfant" (Théry 1998).

Ce débat social international rebondit et s'alimente, par exemple en France, à partir de faits divers et de décisions politiques, qu'il s'agisse du couvre-feu vis-à-vis des enfants, de la répression ou de la prévention de la délinquance, ou du mode d'attribution des allocations familiales. Se révèlent un profond malaise et une grande incertitude quant à la vision de l'enfance qui leur est sous-jacente, aussi bien en termes de projet politique que de connaissances empiriques quant aux modes réels de socialisation. Une parlementaire résume la situation ainsi : "Quant à la politique de l'enfance, la société ne doit pas, en effet, se dédouaner en mettant des rustines à droite et à gauche. L'enfant est une personne qui a sa part entière dans la société et il convient d'aborder ce sujet de manière globale" (M^{me} Moirin, auditionnée pour le rapport parlementaire *Droits de l'enfant, de nouveaux espaces à conquérir*). D'où ces figures de l'enfance dangereuse, de l'enfant sauvageon (Debarbieux 1998) qui resurgissent à propos de la violence et des incivilités, qu'elles soient scolaires ou urbaines. Cette nouvelle sensibilité à la violence fait apparaître à propos d'affaires de pédophilie, de viol, ou de maltraitance une autre figure de l'enfance, l'enfant victime, qui structure l'imaginaire, en quasi-contiguïté avec la figure de l'enfant roi (Prost 1981, Vigarello 1998, Eliacheff 1997, Javeau 1994). Débat qui rebondit sur la problématique du contrôle social, et plus spécifiquement de la protection de l'enfance. Se rapproche alors, en raison de l'interpellation de l'objet social, cet autre champ de la sociologie, jusque-là considéré comme relevant essentiellement de la sociologie du droit si ce n'est du champ pénal (Chauvière, Lenoël, Pierre 1996). D'autant que, face à l'acuité du débat médiatique, à l'intersection du discours savant et du débat politique, un ensemble de

rapports officiels paraissent, comme le rapport de Théry Couple, *filiation et parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée* ou celui de Fabius et Bret *Droits de l'enfant, de nouveaux espaces à conquérir*, qui consacrent une part très importante à l'écart existant entre l'évolution du droit et la mutation du statut de l'enfant. Un ensemble de facteurs, reprenant des recherches, est mis en avant : baisse de la nuptialité, montée des naissances hors mariage, baisse de la fécondité, précarité des unions, vieillissement des unions. Parmi ces indicateurs démographiques des principales caractéristiques de l'évolution de la famille contemporaine, deux concernent très directement l'enfant, deux déterminent son mode de vie et le dernier relativise son poids dans la structure démographique, d'où la nécessité d'un décloisonnement et d'une articulation avec la démographie et la sociologie de la famille pour saisir l'évolution de la place de l'enfant.

Car, avec l'apparition de la notion de l'intérêt de l'enfant dans les jugements de divorce, la parentalité se différenciant de la conjugalité dans la construction du couple, l'apparition de l'enfant signifie maintenant la constitution de la famille. Ce qui amène juristes et sociologues à affirmer que "le principe d'indissociabilité s'est déplacé vers la filiation" pour soutenir l'inconditionnalité du lien de filiation, comme lien social.

L'enfant devient donc le centre de la famille. De même est-il placé, dans une loi-cadre "au centre du système éducatif" par une étrange translation : après avoir disparu derrière la figure républicaine de l'élève pris en charge dans une institution aux murs clos, "l'enfant au centre" devient un lieu commun pédagogiquement correct (Rayou inédit), qui devrait permettre de rassembler la communauté éducative, dans une œuvre commune.

La cause des enfants devient ainsi une bien large bannière, contribuant certes au tissage du lien social, mais plus souvent à son rapiéçage, dissimulant nombre d'ambiguïtés derrière un consensus apparent qu'il convient d'explorer de manière systématique, que ce soit au niveau de l'imaginaire ou des pratiques sociales.

Une invitation au voyage au pays de l'enfance

Nous avons tenté dans ce numéro de réunir un certain nombre d'articles présentant les tendances actuelles de la recherche : certains ont été conçus à partir de travaux se voulant une contribution à l'émergence d'une sociologie de l'enfance, d'autres s'y rattachent partant de préoccupations parallèles, d'ancrages institutionnels différents. Ce choix reflète, comme nous l'avons vu, l'état du champ dans la sociologie francophone et donne à lire les modes de mise en forme actuelles de celui-ci. Le dossier est donc construit sur un pari : contribuer à prendre place dans la construction du

champ, en présentant des travaux qui illustrent, démontrent et concrétisent les axes de réflexion en cours tout en présentant des recherches originales.

On le constatera d'emblée, peu d'articles concernent le système scolaire, puisque précisément pour nombre d'auteurs francophones il s'agit d'une tentative de déscolarisation de la sociologie de l'éducation, pour aborder l'ensemble des processus de socialisation. Diversité théorique et complémentarité ont présidé à la construction de ce numéro, non seulement pour faire d'*Éducation et Sociétés* un point de rencontre de l'évolution de la sociologie, mais pour avancer dans la construction de l'objet tout en montrant son articulation avec la sociologie générale. De même, ce souci de complémentarité a présidé à l'organisation de ces contributions en termes d'articulation — des différentes instances de socialisation, école, famille, pairs — de la sphère publique et de la sphère privée, — des approches socio-historiques et d'analyse immédiate, — des modes d'approche des pratiques sociales, qu'elles soient saisies par l'observation des pratiques de la vie quotidienne ou les représentations sociales et de l'imaginaire.

Pour présenter ces travaux, publiés dans les numéros deux et trois, on part donc des propositions théoriques précédemment évoquées, qui tentent de construire l'armature actuelle d'une sociologie de l'enfance, en situant par rapport à elles l'apport spécifique des contributions proposées.

L'enfant acteur

L'article de Patrick Rayou, intitulé "Un monde pour de vrai, la construction des compétences enfantines à la grande école", illustre et prend place dans ce courant de recherche qui considère l'enfant comme un acteur et analyse la constitution du métier d'enfant.

Socialisation politique et apprentissage de la citoyenneté sont l'objet actuellement d'un renouveau de la recherche, que ce soit dans l'analyse des dispositifs tels que conseils de classe, conseils municipaux d'enfants ou parlement des enfants (Vulbeau 1998) ou dans l'intérêt pour la constitution des compétences.

La démonstration proposée ici s'interroge sur la construction des compétences politiques enfantines dans un cadre précis, l'école primaire. Comment ceux qui sont considérés comme n'ayant pas encore une parole politique construisent-ils leurs compétences ? Que peut alors apporter la notion de "compétences politiques" pour saisir ce processus et constituer l'enfant en tant qu'acteur à l'intérieur d'un système explicatif sociologique ? La notion de compétences politiques étant entendue en termes de "capacités à organiser une vie sociale ordonnée à des valeurs partagées" à travers l'expérience de la cour de récréation tout autant que celle de la salle de classe, discutant formes élémentaires ou ordinaires de la citoyenneté et du lien civil.

Cette analyse de l'expérience des enfants à partir d'un point de vue constructiviste démontre la possibilité méthodologique et théorique de faire parler des enfants de l'âge de l'école primaire, et d'appréhender la manière dont ils font du sens et du social. Considérer les enfants non seulement comme des êtres en devenir, mais comme dans un entre-deux permet de saisir comment se construisent normes et valeurs dans une société enfantine à l'école.

La construction sociale de l'enfance

Deux points de vue sont présentés ici. L'un s'ancre dans la sphère privée, l'autre dans la sphère publique pour analyser les dispositifs de prise en charge institutionnelle de l'enfance et de délégation du travail de socialisation hors de la famille. Sont interrogés, dans ces deux textes, les modes de construction du lien social par l'introduction de la place de l'enfant dans la mise en place des sociabilités ordinaires.

Tout d'abord dans la sphère privée, comment autour de l'enfant en tant qu'objet et en tant qu'acteur se construit le lien social ? En quoi la problématisation autour du don permet-elle de rendre compte de l'économie des échanges symboliques et matériels autour de l'enfant, telle est l'interrogation majeure de l'article de Monique Buisson et Françoise Bloch, "La Garde rémunérée de l'enfant, support de la valeur de lien". Ce travail n'est pas issu d'une réflexion sur la sociologie de l'enfance, mais il montre comment la réintroduction d'un élément de la relation, l'enfant, enfin considéré à part entière, peut permettre de comprendre les échanges symboliques qu'il suscite dans les relations intergénérationnelles et les réseaux de sociabilité. Car l'enfant, et par conséquent la délégation de sa garde, constituent un enjeu dans l'essai de règlement par les parents de la relation obligatoire.

Dans la sphère publique, une approche historique est proposée par Dominique Dessertine et Bernard Maradan: "La socialisation de l'enfants hors de l'école: la belle époque des patronages (1900-1939)". Bien que l'ouvrage pionnier d'Ariès ait ouvert la voie à l'ensemble des sciences sociales, peu de travaux d'histoire contemporaine se sont développés, ainsi que le remarquent les auteurs dans une rapide revue introductive de la littérature. Cette contribution représente une des rares études historiques françaises concernant précisément l'enfance et non la petite enfance ou la jeunesse. Cette recherche part d'une interrogation: comment des politiques publiques construisent-elles les modes de socialisation de l'enfance ? Comment se constitue le maillage du tissu social ? Comment s'organise le temps de l'enfant en dehors du temps scolaire, ce temps libre si convoité (Mollo-Bouvier) en termes de politiques sociales ? L'exemple choisi, loin d'être marginal,

touche un enfant lyonnais sur deux et entre en résonance avec l'actualité politique. Au moment où les interrogations sur la gestion du temps de l'enfant en matière de politique de la ville et d'organisation de l'emploi du temps scolaire font la une des médias et renvoient les pouvoirs publics à une redéfinition de la part respective des instances de socialisation dans la prise en charge de l'enfance, cet article prend tout son actualité. Il est particulièrement intéressant d'observer que ce travail historique, dont l'objectif initial est l'analyse de politiques publiques concernant l'enfance, qu'elles soient confessionnelles ou laïques, fait apparaître l'enfant comme acteur à part entière, en tant qu'utilisateur des offres qui lui sont proposées dans une logique concurrentielle mais toujours de prise en main. On ne peut s'empêcher de faire un parallèle avec l'utilisation actuelle par les familles des réseaux scolaires public et privé, mais il semble que ce soit ici l'enfant et son groupe de pairs qui soient les acteurs principaux de cette réinflexion de sens, comme médiateurs culturels ou politiques. L'enfant "braconnier des pratiques culturelles" pose le problème des stratégies du pauvre si bien décrites par de Certeau dans *L'invention du quotidien*. Problème théorique et problème méthodologique se croisent, le recours aux archives orales, aux souvenirs d'enfance, au récit autobiographique permet d'articuler ce que les sociologues qualifieraient de point de vue macro et de point de vue micro, donnant à voir le travail du métier d'enfant dans l'organisation de son emploi du temps. Cette perspective rebondit sur deux autres contributions qui posent le problème de la construction des temporalités (Mollo-Bouvier) et de celui de l'utilisation des souvenirs d'enfance dans le récit autobiographique (Gullestad, à paraître dans le numéro trois).

La construction en direct d'un imaginaire social

À travers l'analyse de l'affaire Dutroux et des réactions publiques et médiatiques qui l'ont suivie, Claude Javeau nous propose un essai de sociologie à chaud, qu'il intitule "Corps d'enfants et émotion collective". Voici réintroduits dans cette exploration, la part de l'imaginaire social à travers "le poids des mots, le choc des photos" ou le double poids du débat social et de sa traduction médiatique autour de l'enfance. Poids particulièrement important dans une époque que certains ont qualifiée de siècle de l'enfant. C'est un enfant qui inaugure le XX^e siècle des sciences sociales, nous rappellent les historiens en faisant référence au petit Hans de Freud. La place de l'enfant dans l'imaginaire social contemporain a ainsi été caractérisée, suivant les moments et les auteurs, entre deux dimensions extrêmes de "l'enfant roi" et de "l'enfant victime" (Prost 1981, Eliacheff 1997, Vigarello 1998). Mais, quelle que soit l'évolution du discours et des sensibilités, au cœur de

ces analyses figure bien la prise en compte de l'enfant non seulement comme un bien rare, mais aussi comme une personne. De plus, cette prise en considération du corps de l'enfant et de son innocence marque les modifications de la sensibilité collective. Si l'analyse proposée s'ancre dans une analyse de l'évolution des mentalités, elle resitue cette affaire dans le contexte national belge permettant à la fois de saisir la place de l'enfance dans une période et une situation historique.

Aperçu sur la culture de l'enfance

À l'intersection d'une analyse de la socialisation enfantine et de la construction de l'ordre social, André Petitat, dans la suite de ses travaux sur le secret, propose une interprétation interactionniste des contes, "L'enfance: Contes, secret et réversibilité symbolique: une approche interactionniste des contes" (à paraître dans le numéro trois). Il envisage cet élément de la culture de l'enfance à partir d'une analyse de la dynamique du voilement/dévoilement dans les interactions. Il considère les contes comme des mises en scènes drôles ou dramatiques de nos virtualités relationnelles. Le conte est considéré comme un voyage symbolique, mobilisant les ressources de l'imaginaire dans les virtualités de la réversibilité.

Autre élément de la culture enfantine, les rituels. Historiens et sociologues affirment souvent observer une déritualisation de nos sociétés occidentales, or l'enfance était traditionnellement décrite par ses rites de passage. Ne peut-on considérer qu'il s'agit tout autant d'une cécité des chercheurs, quant à la vie quotidienne contemporaine? Certains travaux récents à l'intersection de l'anthropologie et de la sociologie de l'enfance, se penchant sur la vie quotidienne, analysent au contraire de nouveaux modes de ritualisation profanes tels que la rentrée scolaire, le baptême de la poupée ou le petit déjeuner. Ainsi à partir d'une recherche ethnographique portant sur "l'anniversaire" en tant que rituel de socialisation et mise en représentation de l'enfance contemporaine, l'article de Régine Sirota, "L'anniversaire, un manuel de civilité de l'enfance contemporaine" (à paraître dans le numéro trois), analyse la construction de ce rituel en termes de culture enfantine. Comment dans la France contemporaine naissent et se propagent de nouveaux rituels de l'enfance?

Se construisent ainsi des manuels de civilité, à l'intersection de différentes sphères (sphère médiatique, sphère scientifique, sphère culturelle, sphère scolaire, sphère familiale...), au sens où s'édicte des règles de conduite, des règles de civilité, qui dessinent les manières de faire et d'être de l'enfance contemporaine.

Regards sur la construction scientifique de l'objet. L'enfant, une variable en soi

Un des premiers enjeux des analyses statistiques actuelles contribuant à la sociologie de l'enfance est de faire sortir l'enfant de son invisibilité statistique, c'est-à-dire le faire apparaître en tant que tel, objet ou acteur, et non à travers l'intermédiaire d'autres catégories. Le problème se pose à un double niveau, d'une part la constitution de bases statistiques par les grands organismes et d'autre part le traitement de la variable en tant que telle. Pour suivre Desrosières, "la statistique est produite à partir du moment où une question est socialement jugée sociale, autrement dit jugée par la société relever de la société. En France, la natalité est jugée sociale, en Angleterre beaucoup moins. D'où l'existence de l'Institut d'études démographiques français, alors qu'il n'y a pas l'équivalent outre-Manche (...). Si les violences à enfant donnent lieu à des statistiques alors que ce n'était pas le cas il y a vingt ans, c'est qu'elles sont aujourd'hui socialement jugées plus sociales." (Desrosières 1998).

Les transformations des modes de vie familiaux ont ainsi amené la démographie à reconstruire une variable qu'elle ignorait en tant que telle jusque-là, mais qui semble devenir incontournable car elle apparaît comme le seul point fixe de la cellule familiale.

L'article de Patrick Festy, "L'enfant dans la famille. Analyse démographique", réexamine d'un point de vue démographique les conséquences sur la place de l'enfant dans la famille des modifications de l'environnement familial à partir des travaux de l'INED et d'une comparaison France-Canada. Si les démographes ont pu déclarer, lors de la célébration de l'année de la famille, que l'enfant devient le seul point fixe de la famille, ceci amène les chercheurs à faire sortir l'enfant de son invisibilité statistique (Qvortrup 1994), comme une variable oubliée, pour reprendre l'expression de Goffman. Sortir de l'invisibilité statistique la catégorie enfant devrait permettre de saisir les nouvelles niches écologiques où vivent actuellement les enfants. Cette description strictement statistique s'efforce de mesurer cette évolution, car une proportion accrue d'enfants vit une partie ou l'ensemble de sa minorité dans une situation autre que la forme traditionnelle offerte par des parents mariés. Quel est l'impact des nouvelles formes de vie familiale produites par le divorce, le concubinage, la naissance hors mariage et les recompositions familiales sur la vie des enfants ? Cependant ces données de cadrage, si elles permettent de mesurer l'évolution des modes de vie, ne permettent pas d'en inférer les conséquences exactes. Reste posée une question majeure : si l'on définit l'enfance comme une "traversée" de situations, quel est alors l'impact de cette évolution ?

Rediscussion des variables classiques

Conçue d'emblée comme une contribution théorique à la construction d'une sociologie de l'enfance, la réflexion de Suzanne Mollo-Bouvier "Les rites, les temps et la socialisation des enfants" est fondée sur un ensemble de recherches dont l'une des préoccupations est depuis longtemps l'articulation de la psychologie et de la sociologie dans l'analyse de la socialisation. Elle étudie et revisite les implicites de la construction savante de la spécificité de l'enfance à partir de la construction de ses temporalités. Si nombre de critiques ont été formulées à l'égard de la pauvreté des conceptions psychologiques sous-jacentes aux discours sociologiques, la béance laissée par la forclusion des facteurs sociaux et de leur analyse sociologique dans le discours psychologique est mise en évidence. Loin d'en rester à une interrogation théorique, S. Mollo-Bouvier s'interroge sur les effets sociaux de la traduction en dispositifs institutionnels d'un discours scientifique construit indépendamment de toute dimension sociale et plus précisément des arbitraires temporels ainsi produits quant à la gestion institutionnelle de l'enfance. De ce point de vue, ne sont pas simplement interrogés la signification des grands découpages du début du cours de la vie, mais aussi les petits et infimes découpages de la vie quotidienne. Ces pistes de travail, loin de clore l'interrogation, soulignent l'ampleur du chantier qui s'ouvre. Comment à cet égard se réarticulent discours scientifiques et construction sociale des temporalités dans la gestion de l'enfance ?

C'est pourquoi nous avons demandé à une sociologue scandinave de reprendre un travail sur les souvenirs d'enfance (à paraître dans le numéro trois). À partir d'un travail de synthèse internationale "L'enfance écrite. Modernité et construction du moi dans des récits de vie", Marianne Gullestad réinterroge sur le plan théorique et méthodologique un "allant de soi" du travail sociologique — les souvenirs d'enfance — dans le cadre de cette approche sociologique spécifique qu'est l'approche biographique. Alors que les travaux portant sur la mémoire familiale se développent actuellement, les souvenirs d'enfance constituent une part essentielle des histoires de vie, or ce fait n'est que rarement pris en compte. Au fur et à mesure de la redécouverte de la méthode des histoires de vie, leur analyse s'enrichit et devient plus problématique, car son point de vue se situe à l'intersection de la critique littéraire, l'histoire sociale, la psychologie et la sociologie. Il semble alors important de porter l'attention sur les moyens avec lesquels les expériences de l'enfance sont utilisées comme ressources pour construire le "self" moderne, en relation avec la vie privée, et la part qu'elles occupent dans la construction de la vie sociale.

De l'usage d'un nouvel objet sociologique .

Afin de susciter le débat sur l'émergence de cet objet et de présenter des visions contradictoires, nous avons sollicité deux interventions, premièrement celle de Jacques Commaille qui présente un point de vue sous le titre "Contre une sociologie de l'enfance" (à paraître dans le numéro trois). L'auteur s'interroge en termes de sociologie des sciences sur ce que signifie l'apparition d'une sociologie de l'enfance. Quels découpages de territoires remet-elle en question ? À quelles logiques de demandes sociales correspond cette apparition ? À quelle conjoncture scientifique ? Quels peuvent en être les dangers ?

Puis, afin de saisir l'évolution de l'objet et de la demande sociale à l'égard d'une sociologie de l'enfance, nous avons choisi de présenter le point de vue d'un acteur politique, Christian Nique, président de l'Association des Pupilles de L'Enseignement Public, qui vient de mettre en place, dans un cadre associatif, un Observatoire de l'enfance. L'objectif est de saisir l'articulation de ce projet avec l'actualité scientifique autour de la question : "Pourquoi un observatoire de l'enfance ?" (à paraître dans le numéro trois).

Quelques réflexions et interrogations en guise de conclusion provisoire

On remarquera la diversité des cadres théoriques de référence des travaux publiés dans ces numéros, démontrant combien les allers et retours théoriques entre sociologie générale et champ spécialisé sont nécessaires. Nous l'avons dit d'entrée de jeu, nous ne visons nullement à imposer un cadre théorique, mais à contribuer à la structuration d'un champ.

Ce champ est-il distinct ou spécifique de la sociologie de l'éducation ? La dépasse-t-il ? L'englobe-t-il ? Dans l'état actuel de découpage et de parcelisation dû en partie à l'hyper spécialisation et en partie aux mœurs scientifiques qui induisent la constitution de territoires légitimes, la question se pose pleinement. Sa prise en compte amène obligatoirement à une recomposition ou tout au moins au dialogue, puisque précisément le sentiment de son manque tient à l'identification des béances de raisonnement. Première nécessité, déscolariser l'approche de l'enfant : l'analyse de la socialisation ne peut s'en tenir simplement aux problèmes posés par la scolarisation, que ce soit en termes de politiques publiques ou en termes de modes de fréquentation.

De nombreux auteurs soulignent la difficulté d'institutionnalisation de ce champ. Parcourra-t-il le même itinéraire que le "gender" ? La difficulté de faire admettre la conceptualisation du métier d'enfant rappelle la difficulté

pour les féministes de faire accepter la production domestique comme une production économique. En poursuivant l'analogie entre la catégorie enfance et le devenir du "gender", on peut se demander si elle devient une catégorie analytique ou un objet empirique d'analyse ?

Peut-on considérer qu'il s'agit d'un champ propre, d'un nouvel objet ? Appeler à une recomposition disciplinaire pour mieux saisir un objet amène-t-il nécessairement à la création d'un champ particulier ? Dans une première étape, cela permet sûrement de faire émerger un objet que les découpages disciplinaires ont fait oublier dans son unité et sa spécificité. Certes, le clamer permet de jouer sur l'attractivité de la nouveauté et de construire la légitimité d'un objet dont l'émergence a souvent été marquée par le mépris. Mais sa productivité, la puissance du questionnement qu'il suscite, si elles permettent un approfondissement de questions classiques comme les rapport entre générations, la construction du lien social, la socialisation, les rapports de domination, ouvriront-elles aussi un champ nouveau de questionnement ? On ne peut, à cet égard, totalement oublier que la construction du petit de l'homme est aussi au cœur de la construction du social, à la fois dans sa fonction de transmission et d'invention du futur.

Ne s'opposent pas simplement ici une idéologie sous-jacente de la protection et une idéologie de l'autodétermination, mais il s'agit de comprendre ce que l'enfant fait de lui et ce qu'on lui fait, et non simplement ce que les institutions fabriquent pour lui.

Plusieurs problèmes restent ouverts :

- comment traiter les obstacles épistémologiques que suscite l'appréhension de la catégorie enfant comme catégorie sociale à part entière, afin de sortir d'une vision trop immédiatement idéologique ?
- sur quelles méthodologies s'appuyer pour atteindre et rendre compte de l'expérience des enfants ? On peut souligner, à cet égard, le peu de travaux francophones s'attaquant à ce problème par rapport à la littérature anglophone. L'approche ethnographique est-elle la plus pertinente ?
- quelle part donner à l'exploration de l'enfance "ordinaire" par rapport à l'enfance en souffrance, afin de saisir l'évolution générale de la construction sociale de l'enfance ? Comment, à l'inverse, saisir la multiplicité des enfances, suivant les contextes sociaux ? Quelles sont les variables pertinentes ?
- quel est le poids des effets de génération et des contextes spécifiques ?
- dans quelle mesure l'enfant est-il produit, est-il producteur, dans une société où s'accroissent l'individualisation et l'incertitude ? Comment se construit la culture de l'enfance ? Quelles sont les spécificités de ce groupe sociologique ?
- dans quelle mesure l'apparition de cet objet peut-il être une contribution à l'évolution de la sociologie de l'éducation et de la sociologie générale,

comment poser l'articulation avec l'ensemble des sciences humaines, car l'acuité du débat social sur la protection et la gestion de l'enfance appelle autant une réflexion de philosophie politique qu'un effort d'investigation empirique.

Bibliographie

- ARIÈS P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, réed. Point Seuil
- BECCHI E, JULIA D., 1998, *Histoire de l'enfance en occident*, Paris, Seuil
- BUISSON F., DURKHEIM E., 1911, "Enfance" in Buisson F., Durkheim E. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'éducation primaire*, Paris, Hachette
- CHAMBOREDON J.-C., PRÉVOT J., 1973, "Le Métier d'enfant", *Revue Française de Sociologie*, XII, 7
- CHAUVIÈRE M., LENOËL P., PIERRE E., 1996, *Protéger l'enfant*, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- CORSARO W. A., 1997, *The sociology of childhood*, Thousand Oaks-California, Pine Forge Press
- Cultures et sociétés enfantines*, à paraître, Actes du colloque de la société d'ethnologie française, Université de Lille, édition du Septentrion
- DANDURAND D., HURTEBISE R., LE BOURDAIS C., éd., 1996, *Enfances, perspectives sociales et pluriculturelles*, Presses de l'université de Laval
- DE SINGLY F., 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan
- DEBARBIEUX E., 1998, "Le professeur et le sauvignon", *Revue française de pédagogie*, n123.
- DESROSIÈRES A., 1998, "On ne peut séparer une statistique de son usage", *Le Monde*, 29 septembre
- DUBET F., 1991, *Les lycéens*, Paris, Le Seuil
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil
- DUBET F., 1994, "Enfances et Science sociales", *Revue de L'institut de sociologie*, Université libre de Bruxelles
- DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, *À l'école*, Paris, Le Seuil
- ELIACHEFF C., 1997, *Vies privées. De l'enfant roi à l'enfant victime*, Paris, Odile Jacob
- FABIUS L., BRET J.-P., 1998, "Droits de l'enfant, de nouveaux espaces à conquérir", rapport, Paris, Assemblée Nationale
- ISAMBERT-JAMATI V., 1993, "Interview", *Recherche et formation*, n13
- JAMES A., PROUT A. (éds), 1990, *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Falmer Press
- JAVEAU C., 1994, "Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales" numéro spécial "Enfances et Sciences sociales"; *Revue de l'institut de sociologie*, Université libre de Bruxelles
- JENKS C., 1982, éd. 1997; *The Sociology of Childhood*, Aldershot (UK), Gregg Revivals
- "La parole de l'enfant", 1998, *Informations sociales*, n65
- LAHIRE B., 1995, *Portraits de famille*, Paris, Gallimard-Le Seuil

- LEMIEUX D., 1995, "Les enfants perdus et retrouvés: la recherche sur les enfants au Québec", *Recherches sociographiques*, XXXVI 2, pp327-352
- MAUSS M., 1996, "Trois observations sur la sociologie de l'enfance", texte inédit présenté par Marcel Fournier, *Gradhiva*, 20
- MAYALL B., (ed.) 1994, *Children's Childhood: observed and experienced*, London, The Falmer Press
- MOLLO-BOUVIER S., 1994, Introduction à "Enfances et Sciences sociales", *Revue de l'institut de sociologie*, Université libre de Bruxelles
- MONTANDON C., 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'harmattan
- MONTANDON C., à paraître "Sociologie de l'éducation, sociologie de la famille: cheminement parallèles ou convergents?" Actes du colloque *Nouveau bilan de la sociologie de l'éducation AISLF/INRP*, Paris
- PERRENOUD P., 1988, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz
- PERRENOUD P., 1994, *Le métier d'élève et le sens du travail scolaire*, Paris, ESF
- PROST A., 1981, "L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)". *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*. Paris, Nouvelle librairie de France, G. V. Labat Ed
- QVORTRUP J., MARJATTA B., SGRITTA G., WINTERSBERGER H., 1994, *Childhood Matters*, Avebury, European Center of Vienna
- RAYOU P., à paraître, "L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct", *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, de Boeck
- ROCHEX J.-Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF
- SIROTA R. 1993, "Le métier d'élève", *Revue française de Pédagogie*, n104
- SIROTA R., 1994, "L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité?" "Enfances et Sciences sociales", *Revue de l'institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles
- SIROTA R., à paraître, "Des approches démographiques aux approches ethnographiques, du métier d'élève au métier d'enfant", Actes du colloque *Nouveau bilan de la sociologie de l'éducation AISLF/INRP*, Paris
- THÉRY I., 1998, *Couple, filiation et parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*, Documentation française-Odile Jacob
- VAN HAECHT A., 1990, "L'enfance, terre inconnue du sociologue" *Bulletin de l' AISLF* n6
- VIGARELLO G., 1998, *Histoire du viol*, Paris, Le Seuil
- VULBEAU A., 1998, "L'enfance qui parle" *Informations sociales*, La parole de l'enfant

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'ecolier 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 défont 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-Establet 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.

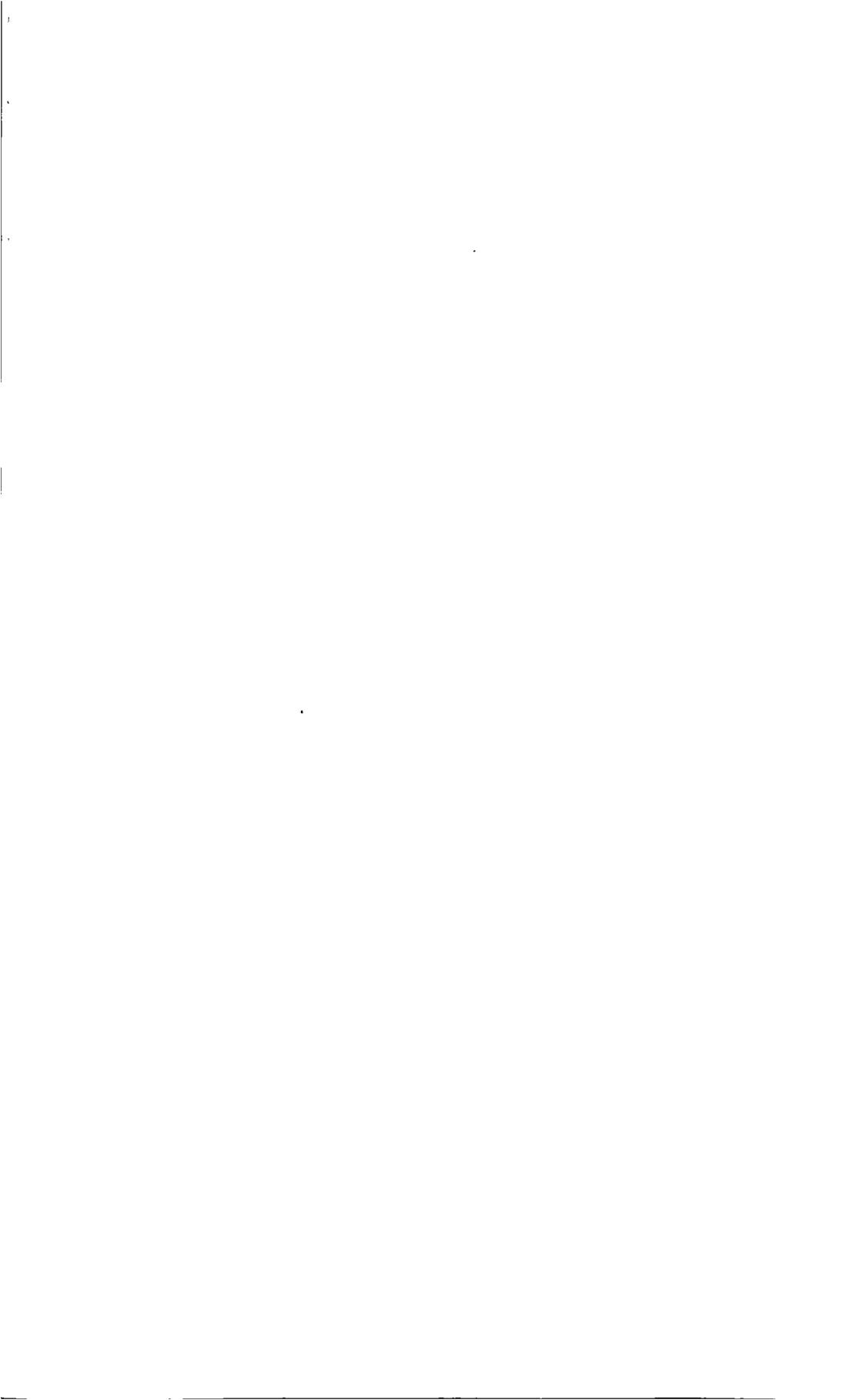
Dans ce qui demeure encore le microcosme de la classe et de la cour, gratifiés par leur sortie de la maternelle, mais déjà effrayés par la mythique "sixième" où toutes les grandeurs acquises seront remises à plat, les enfants du primaire semblent cependant capables de réaliser en actes et de justifier 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
BAUDELOT 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



La garde rémunérée de l'enfant, support de la valeur de lien

FRANÇOISE BLOCH

MONIQUE BUISSON

Groupe de Recherche sur la Socialisation

CNRS-Université Lumière Lyon 2

Bâtiment K, 5 avenue Pierre Mendès – France, CPlI 69676 Bron Cedex

Le processus inhérent à la recherche d'un mode de garde pour un enfant conduit le plus souvent à l'analyser en termes de "problèmes", de "difficultés", de "contraintes": loin de nous l'idée d'accréditer que déléguer de manière satisfaisante la garde d'un ou de plusieurs enfants soit, pour les parents, une démarche facile. Celle-ci relève fréquemment d'un parcours du combattant: les contraintes matérielles liées au coût de cette garde, aux horaires et à la présence ou non d'une diversité de l'offre en matière de modes d'accueil de la petite enfance¹ confèrent souvent à cette quête le sens d'un itinéraire parsemé d'obstacles. Au-delà de ces difficultés, nous souhaiterions montrer dans cet article que la garde de l'enfant est susceptible, dans certaines conditions, de constituer un support autour duquel se construisent et se maintiennent des liens de sociabilité entre les parents et les professionnelles de la garde. Ainsi notre approche se différencie d'une sociologie de l'enfance qui, traitant de la socialisation des enfants, considère ceux-ci comme modelés par l'action des adultes ou comme acteurs dans les interactions, mais aussi d'une sociologie de l'enfance qui les regarde comme constituant un groupe social. Même si les enfants se trouvent au centre de notre analyse, ils n'en constituent pas l'objet direct: ce sont les échanges symboliques qu'ils suscitent dans les relations intergénérationnelles et les réseaux de sociabilité, susceptibles de se construire autour de leur garde, qui sont ici au cœur du questionnement.

1. Les taux d'équipements collectifs pour l'accueil des enfants de moins de trois ans présentent de fortes disparités régionales et spatiales et de plus ne sont proportionnels ni au nombre potentiel d'enfants susceptibles d'y être accueillis ni au taux d'activité professionnelle des femmes, mères de jeunes enfants (Desplanques 1985, Pinçon-Charlot et Rendu 1984, Math et Renaudat 1997). Ainsi le nombre de places en crèche rapporté au nombre de bénéficiaires de l'APJE (Allocation pour Jeune Enfant) longue — versée sous conditions de ressources pour un enfant âgé de quatre mois à trois ans — varie de 36,34% dans la région parisienne à 3,66% dans le Nord (Buffin 1994).

Confier l'enfant à une personne appartenant à la configuration familiale — le plus souvent une grand-mère lorsqu'il s'agit de garde quotidienne — a fait l'objet de nombreuses études montrant combien peuvent alors se renforcer les relations et les solidarités intergénérationnelles notamment entre lignées féminines. Ce mode d'entraide est repéré par de nombreuses auteures, en particulier dans les ménages mono ou bi-parentaux où la femme exerce une activité professionnelle (Pitrou 1977, Beillan 1991, Marpsat 1991, Attias-Donfut 1995). Ce soutien dans la prise en charge des enfants émanerait principalement de la lignée maternelle (Pitrou 1977, Chabaud et alii 1985, Bawin et Gauthier 1991, O'Connor 1990, Presser 1989). Nous avons nuancé ce propos (Buisson et Bloch 1992) en montrant que l'intervention de la lignée masculine n'est pas négligeable — tout au moins lorsqu'il s'agit d'une prise en charge qui ne se substitue pas à un mode de garde quotidien et rémunéré². Si la garde par une personne de la famille est socialement différenciée et se retrouve surtout dans les milieux ouvriers (Desplanques 1993, Leprince 1987), cette pratique n'apparaît pas comme marginale car, en 1990, 23% des enfants de moins de trois ans dont la mère est active sont confiés à une personne de la famille (Desplanques 1993).

La prise en charge des enfants dans le cadre de réseaux affinitaires a aussi fait l'objet d'analyses diverses. Ainsi avons-nous montré (Buisson et Mermet 1986) combien la prise en charge collective des enfants, cantine à midi, loisirs des mercredis, vacances d'été, par des parents³ regroupés en réseau selon un mode affinitaire se différencie d'une simple sociabilité de voisinage dans la mesure où les relations se structurent autour d'un projet commun à l'égard des enfants. Projet qui, en retour, se révèle le support du maintien ou de la création d'une sociabilité adulte au sein de laquelle se réaménagent les identités parentales et les relations conjugales. Mais de tels réseaux affinitaires, contrairement aux crèches parentales, ne constituent pas un mode quotidien de prise en charge si les enfants ne sont pas au minimum scolarisés à l'école maternelle; ils fonctionnent uniquement comme un temps de garde complémentaire du temps scolaire. À propos des crèches parentales, Passaris (1984) a également montré comment elles sont conçues par des groupes de parents non seulement comme un lieu de "socialisation en douceur" pour les enfants mais aussi, pour les adultes, comme un lieu d'échange de réflexions et de solidarités permettant de sortir de l'isolement et comme un lieu d'apprentissage des responsabilités parentales.

2. Dans une recherche portant sur une population où l'un des conjoints au moins appartient à la catégorie socioprofessionnelle des professions intermédiaires, nous avons montré que, pour la garde du premier enfant, un membre de la lignée de la femme est intervenu dans 54% des couples et un membre de la lignée de l'homme dans 38% (Bloch, Buisson, Mermet 1989).
3. Parents qui appartenaient à la catégorie des professions intermédiaires, notamment dans les secteurs éducatif, sanitaire et social.

Somme toute ces expériences, certes intéressantes, demeurent marginales⁴. Interroger les modes de garde quotidiens, extérieurs à la famille et rémunérés, comme susceptibles d'apporter aux parents, aux mères surtout, autre chose que du temps libéré pour acquérir leur autonomie économique est rarement effectué. Tenter cette analyse, pour comprendre comment et pourquoi, selon certaines conditions et non selon d'autres, ces modes de garde peuvent aussi constituer des supports pour la sociabilité adulte, implique tout d'abord de s'interroger sur le sens que revêt pour les parents le mode de garde choisi.

La naissance d'un enfant, et principalement du premier, est source, pour ses parents, de réorganisations non seulement matérielle et temporelle mais aussi symbolique. Dans la chaîne des générations, son père et sa mère vont glisser de leur place d'enfant à celle de parent et ce travail symbolique nécessite des opérations mentales complexes. Dès sa naissance, mais aussi au fil de sa vie, l'enfant suscite chez ses parents une réinterprétation de l'héritage matériel et symbolique reçu de leurs ascendants. Pensé dans une dynamique dont la temporalité est longue, ce travail de réinterprétation articule le don, son principe dynamique la dette et la filiation⁵. Pour prendre place dans la généalogie familiale mais aussi dans les rapports sociaux, donner à son (ses) enfant(s) c'est identifier ce que l'on a reçu mais aussi ce dont on estime avoir manqué. C'est tenter de se défaire d'une relation obligatoire nouée avec ses ascendants et transformer cet héritage, en projetant de donner, certes différemment, mais autant sinon plus qu'on estime avoir reçu. L'enfant, et par conséquent la délégation de sa garde, constituent donc un enjeu dans l'essai de règlement par ses parents de cette relation obligatoire.

Dans le cadre d'une disponibilité souvent qualifiée de parentale mais constamment rabattue sur le maternel, la prise en charge de l'enfant est, de manière normative, imputée à sa mère. Néanmoins l'enfant est susceptible d'être, une partie du temps, confié à d'autres femmes — assistantes maternelles, professionnelles de crèche — qui vont prendre soin de lui⁶. Au centre d'une transaction qui s'opère entre ses parents et les professionnelles de la

4. Ainsi sur les 113000 places disponibles dans les crèches collectives, seules 3200 le sont dans des crèches parentales (Annuaire des statistiques sanitaires et sociales 1997 p185).

5. Par filiation nous entendons ce que chacun revendique, écarte ou refuse de l'héritage matériel et symbolique reçu de ses ascendants (Bloch et Buisson 1991).

6. En 1990, 52,2% des enfants âgés de moins de trois ans étaient gardés par leur mère à son domicile et seuls 22,1% d'entre eux étaient confiés à une crèche collective ou à une assistante maternelle agréée ou non; 11,1% étant scolarisés. Ces pourcentages diffèrent si la mère de l'enfant est active: ce sont alors 18,3% des enfants de moins de trois ans dont la charge incombe à la mère et 43,1% qui se voient confiés à des personnes extérieures au domicile parental, exception faite de ceux qui sont gardés par quelqu'un de la famille ou scolarisés. Ces chiffres étant par ailleurs à moduler en fonction du statut socioprofessionnel de la mère: les femmes cadres et professions intermédiaires étant celles qui ont le plus recours à un mode de garde externalisé, alors que les agricultrices sont celles qui "gardent" le plus leur enfant à domicile (INSEE 1992 p71).

garde, l'enfant se trouve au cœur du positionnement de sa mère, comme de celui des professionnelles, à l'égard de cette composante singulière de l'héritage : acquérir une autonomie économique. Composante qui renvoie à ce que ces femmes reprennent à leur compte ou transforment de la place occupée par leur mère dans le couple parental et plus généralement dans les rapports sociaux de sexe. L'enfant est donc pris comme tiers dans un jeu complexe qui articule l'argent à sa prise en charge⁷ mais l'argent versé aux professionnelles contre sa garde peut-il réellement rendre quittes les protagonistes du service ?

Rémunérer la garde d'un enfant ne saurait rendre quitte

L'argent a cette faculté de contribuer à fonder le sentiment d'indépendance (Simmel 1987), d'autonomie des individus qui en possèdent parce qu'il ouvre la possibilité de séparer objet et sujet. En cela d'ailleurs il est totalement opposé à la dynamique oblatrice dans laquelle sujet et objet sont inséparables puisque la matérialité de ce qui est donné est au service du lien et donc insécable de la relation (Bloch et Buisson 1991). À l'œuvre dans l'échange marchand, l'argent permet de séparer du producteur le consommateur qui se procure la marchandise et de rendre interchangeable aussi bien les personnes que les objets. Si dans la relation marchande, l'objet ou le service échangé n'appartiennent plus à celui qui les a vendus, mais à celui qui les a payés pour en être l'utilisateur, dans le service de garde, ceux qui payent (les parents) n'utilisent pas réellement le service rendu, mais uniquement le temps que ce service libère, le véritable utilisateur du service étant l'enfant. Si, "dans la relation marchande au sens strict, le consommateur est étranger à la production" et les liens qu'il engage avec le prestataire sont "de pure extériorité" (Rémy 1992 p68), il apparaît que le service de garde ne peut s'insérer dans une telle extériorité. Le contenu du service rendu étant ici destiné au propre enfant de l'usager, la nature du lien qui se noue entre l'usager et le prestataire relève essentiellement de l'implication. Implication qui ressortit au lien de filiation entre les parents et l'enfant dépositaire du service mais aussi aux relations d'obligation et de filiation nouées entre ses parents et leurs ascendants, relations qu'ils tentent de régler en choisissant ce mode de garde pour leur enfant.

7. Nous ne traiterons pas d'une autre dimension à l'œuvre à propos de la garde de l'enfant : celle des politiques familiales et des mesures fiscales impulsées par l'État et les institutions gestionnaires (Bloch et Buisson 1996, 1998).

Si dans la relation marchande, le service produit et le prestataire sont, dans le cadre d'un même rapport qualité/coût, susceptibles d'être interchangeables car "avec l'argent se constitue un point de vue sur le monde où toutes les finalités pratiques sont pensées dans leur interchangeabilité" (Orléan 1992 p107), il n'en est rien dans le service de garde. En effet, les parents optent pour telle assistante maternelle et pas pour telle autre, pour tel service de garde et pas pour un autre, compte tenu précisément de l'implication personnelle dans le "choix" du service. Cette interchangeabilité, inscrite dans la relation marchande, qui fait également apparaître les objets produits et les services rendus comme équivalents, ne peut s'appliquer au service de garde. Sinon, pour les parents, cela signifierait que leur enfant est interchangeable avec un autre enfant, que, dans le service reçu, il n'est pas différencié des autres enfants et que les différents services de garde sont équivalents.

Si dans la relation marchande, il existe une séparation complète entre celui qui produit le service et le contenu de ce service (Lojkin 1989), il n'en est rien dans le service de garde où se nouent des relations entre l'enfant et les personnes qui prennent soin de lui (d'autant plus que l'enfant n'est pas inerte dans ces relations, mais donne aussi), relations qui supportent la propre implication des prestataires du service. Celles-ci tentent également de régler dans le "choix"⁸ de cette activité les relations d'obligation et de filiation qui les lient à leurs propres parents.

Ainsi, dans le service de garde, l'enfant est pris comme tiers dans un jeu complexe de relations sociales et affectives qui s'établissent entre ses parents et les personnes qui assurent sa prise en charge mais aussi entre lui-même et les professionnelles. Cette situation est donc bien éloignée d'une relation marchande où les partenaires de la relation seraient séparés des objets ou services produits même si cette séparation n'y est pas toujours aussi systématique (Paradeise 1992, Godbout 1987), où le lien social et affectif serait posé comme totalement extérieur à une relation uniquement médiatisée par un équivalent monétaire. Puisque, néanmoins, dans le service de garde, équivalent monétaire il y a, celui-ci devra être tenu à distance de la relation de service. Sans cette mise à distance, l'enfant serait pris dans cette équivalence et l'un des objectifs ultimes du service de garde — réaliser, pour les parents, un gain dans une activité professionnelle — ne pourrait plus demeurer occulté. En effet, reconnaître à ce service une valeur marchande reviendrait à confondre l'enfant — tout au moins les soins et la relation dans laquelle ils sont encastés — avec la valeur monétaire du service mais aussi à confondre les prestataires du service avec cette valeur monétaire.

8. Les raisons qui conduisent des femmes à "choisir" ce type d'activité professionnelle ne sont pas développées ici (Bloch et Buisson 1998).

Est donc exclue toute conception du service de garde qui serait strictement marchande: si tous les protagonistes de la relation de service s'accordent pour reconnaître que ce "travail mérite salaire" (tout au moins lorsqu'il est effectué par une personne extérieure au réseau familial), cette rémunération ne saurait vraiment être une équivalence de type marchand car ceci reviendrait à assimiler l'enfant à une marchandise⁹. Ainsi la rétribution des personnes auxquelles est confié l'enfant ne peut jamais rendre quittes les protagonistes de la relation de service; mais selon le positionnement de ceux-ci à l'égard de leur filiation, selon la distance sociale existant entre parents et prestataires et selon les supports institutionnels extérieurs à la relation de personne à personne, ce sentiment d'être redevable est inégalement partagé.

La circulation des dons au service du lien

Si les partenaires de la relation de service s'accordent pour reconnaître que la garde d'un enfant, assurée à l'extérieur de la famille, doit être rétribuée, les liens de sociabilité ne se développent que si les protagonistes, malgré cette rétribution, ne se sentent pas quittes les uns envers les autres et que circulent entre eux du temps et de l'argent, non comptabilisés dans la rémunération proprement dite: "D'un côté comme de l'autre on n'est pas à un centime près, on s'arrange" (une assistante maternelle). "J'aurais pas supporté le chipotage, le calcul, un peu la question épicerie: il est pas venu ce jour-là, alors je vous paie pas. Dans la mesure où j'étais relativement large, et parce qu'elle l'était aussi, ils manquaient de rien, ils avaient le jus de fruit et peut-être un peu de superflu, je trouvais que c'était une question de bonne intelligence. Elle était honnête, moi j'estimais être honnête" (une mère). "On s'arrange, un jour en moins, un jour en plus ça se compense ou ça se négocie à coups de fleurs ou de gâteaux, sinon on rentrerait dans un truc bien trop complexe et ça deviendrait trop mercantile" (un père).

Une telle circulation de temps et d'argent entre les partenaires de la relation de service nécessite une prestation où le contrat s'avère le produit d'une négociation interpersonnelle entre les prestataires et n'est pas médiatisé par une institution (ce qui ne signifie nullement que cette négociation doive échapper à toute réglementation). C'est pourquoi ce type de relation relève de situations où l'enfant est confié à une assistante maternelle indépendante. Ne pas tenir une stricte comptabilité des heures et par conséquent du coût de la garde implique en général l'établissement d'un contrat précis stipulant le salaire mensuel qui sera versé à l'assistante maternelle; seule cette clause évite une irruption récurrente de l'argent dans la relation.

9. Voir Vandelac (1994) sur les nouvelles techniques de procréation et la bioéthique.

Suffisamment clair par ailleurs sur les conditions de la garde (horaires, vacances, etc.), ce contrat doit être établi entre les deux parties afin que les droits et devoirs de chacun soient délimités et respectés, ce qui garantit à ce supplément de temps et d'argent circulant entre les partenaires d'être contenu dans des limites acceptables par tous.

Dans le service de garde assuré par une assistante maternelle indépendante, cet enchaînement de dons, où chacun donne tour à tour du temps et de l'argent non comptabilisés, produit un lien qui échappe à l'équivalent monétaire et suscite dans un autre domaine, celui des relations, une propension à concevoir la garde comme un service où chacun donne et reçoit, et où se tissent des liens qui débordent le cadre strict de la garde de l'enfant. Lorsque temps et argent circulent entre l'assistante maternelle et les parents, un lien avec les parents comme avec les enfants semble se développer, selon certaines conditions, dans le cadre d'un réseau de sociabilité qui dépasse les contacts nécessaires à l'accomplissement des missions fixées au service de garde.

Apéritifs en commun, week-ends passés ensemble dans une maison de campagne, courriers et photos échangés lorsque la distance sépare, invitations pour des repas, des anniversaires, des mariages ponctuent les relations nouées entre les parents et l'assistante maternelle. Ces relations, dont certaines s'ancrent dans une valeur de solidarité où s'échangent des services mutuels, se poursuivent souvent lorsque la garde a pris fin même si le temps et les aléas de la vie sont susceptibles d'émousser les liens qui se sont tissés : "On se reçoit, nous on les invite à manger et les parents nous invitent à manger à l'anniversaire de l'enfant. Ceux qui sont restés ici on a le contact, on se voit, ils nous invitent à boire l'apéritif, ils viennent nous dire bonjour. Ceux qui sont partis, ils m'envoient une photo tous les ans" (une assistante maternelle). "On est très proches les uns des autres, on fait des petits repas ensemble, on boit l'apéritif, on s'invite de temps en temps : ça arrive peut-être trois ou quatre fois par an, mais c'est bien parce qu'en même temps on voit les papas" (une assistante maternelle). "On se rencontre, on a eu l'occasion de se retrouver chez l'assistante maternelle, son mari, ses enfants, tout le monde. On a fait un truc qui était sympa en faisant un apéritif chez chacun [des parents et chez l'assistante maternelle], les enfants se retrouvent, ils peuvent jouer ensemble" (un père). "C'était comme une amie, on parlait beaucoup tous les jours quand je venais chercher les enfants. On s'invitait à dîner, un peu comme ça en famille, on a dû faire cela pendant des années, même après une ou deux fois par an on mangeait ensemble et puis après, j'ai déménagé moi, ensuite on leur a envoyé des vœux des choses comme ça" (une mère). "Avec la nourrice on a lié des liens d'amitié, on est allés au mariage du fils, du premier, du deuxième. On se voit encore de temps en temps. Ma gamine qui a fêté ses dix-huit ans, pour son anniversaire, on a fait un dîner, elle a invité la nounou" (un père). "C'était pas des relations de travail, c'était plutôt des relations amicales. Je les voyais tous les jours, j'y allais boire l'apéro, leurs gamins comme ils avaient douze-quatorze ans, je leur faisais faire

parfois leurs devoirs parce que ces gens-là n'arrivaient pas trop à suivre leurs gamins. J'emmenais les gamins faire de l'escalade, je les emmenais en vacances parce que c'était des gens qui avaient un niveau de rémunération qui était très faible puisque le père était maçon, la mère ne travaillait pas; je pense qu'on leur apportait pas mal de choses" (un père).

La construction de ces réseaux de sociabilité autour de l'assistante maternelle est loin d'être systématique. D'une part, ces relations ne s'établissent pas avec n'importe quelle assistante maternelle mais essentiellement avec celles qui reprennent à leur compte un héritage où les liens de sociabilité autour de la configuration familiale étaient très développés ou qui ont expérimenté une solidarité de voisinage compensant des relations vécues comme défectueuses dans le cadre familial. D'autre part, ces relations semblent se nouer fréquemment avec des parents qui ont opté secondairement pour ce mode de garde après avoir utilisé la crèche pour un premier enfant ou avec ceux dont le choix premier s'était porté vers la crèche mais n'ont pu y obtenir une place. La production de ces liens sociaux s'inscrit donc le plus souvent, mais pas exclusivement, dans un projet initial, réalisé ou non, de délégation de la garde qui tentait de tenir à distance la rivalité avec une image maternelle et de favoriser la socialisation extra-familiale de l'enfant. Si l'éventualité de confier l'enfant à une crèche n'a pas été évoquée, cette sociabilité est toujours le fait de parents qui refusent de transmettre à leur enfant le repli sur le familial qui marqua leur histoire personnelle comme enfants et adolescents, refus particulièrement affirmé lorsque le choix initial s'est porté vers une structure collective.

Prendre place dans la filiation.

La crèche : tenir à distance la norme de la "bonne mère"

En effet, la volonté d'externaliser la garde du premier enfant vers une structure collective renvoie, pour les mères, au refus de l'assistante maternelle comme une figure susceptible de devenir leur rivale. La femme qui prend soin de l'enfant ne doit pas incarner la norme de la "bonne mère" : celle qui se montre en permanence disponible pour ses enfants tout en accomplissant gratuitement des prestations matérielles encadrées dans la relation à l'enfant. Ainsi définie, cette disponibilité maternelle présente des caractéristiques qui relèvent de la dynamique oblatrice, laquelle rend inséparables sujets — ici la mère et les enfants — et objets — les soins et prestations domestiques —. Si la prise en charge d'un enfant relève bien d'une dimension oblatrice où les soins sont au service de la relation, l'affecter aux seules femmes en y incluant non seulement les soins aux enfants mais l'ensemble du

travail domestique participe de la construction normative de la "bonne mère". Les femmes qui projettent de confier leur enfant à une crèche ont vu cette norme intériorisée sans difficulté apparente par leur mère¹⁰, elles souhaitent néanmoins s'en démarquer en poursuivant leur activité professionnelle et en déléguant la garde de leur enfant.

Vouloir confier son enfant à une structure collective s'inscrit dans un essai visant à dissocier, d'une part les soins aux enfants de la prise en charge des activités domestiques, d'autre part la relation affective avec l'enfant de la matérialité des soins, toutes dimensions qui sont conjointement présentes dans la polyvalence de la mère de famille, notamment dans l'image retenue par ces femmes de leur propre mère, et dans la représentation intériorisée par les parents de l'assistante maternelle. Dissocier ces fonctions implique de refuser tout attachement affectif de l'enfant aux personnes qui prennent soin de lui et d'occulter par là-même la dimension oblatrice de cette fonction professionnelle, limitant celle-ci à des compétences techniques que seules les professionnelles de la crèche seraient susceptibles de revêtir, compétences techniques auxquelles bien entendu leur fonction ne se limite pas. Pour les mères, reconnaître cette dimension oblatrice ferait courir le risque de se sentir redevables envers les professionnelles comme elles le sont vis-à-vis de leur propre mère qui, sans conflit apparent, s'est entièrement consacrée à leur prise en charge et à celle de leurs frères et sœurs.

Le choix de la structure collective, par crainte de la rivalité affective ou éducative¹¹ avec une assistante maternelle confère, à cette étape de l'itinéraire de garde, un sens à l'absence de relations de sociabilité entre les parents et les professionnelles de la crèche lorsque l'enfant a pu y bénéficier d'une place. Pour les mères, établir de tels liens signifierait reconnaître que les compétences des professionnelles ne se limitent pas à une dimension technique ; il s'agirait d'accepter l'établissement d'une relation intersubjective ce qui ne permettrait plus d'occulter la dimension affective de la relation nouée entre l'enfant et les professionnelles qui le gardent. Ne s'exposerait-on pas alors au risque de se trouver en prise avec cette rivalité affective si, plutôt que de considérer comme indifférenciées les professionnelles de la garde, on développait avec l'une ou l'autre d'entre elles des liens interpersonnels externes à la relation de service ?

Qu'ils aient ou non réalisé le projet de déléguer la garde de leur enfant à une structure collective, les parents inscrivent ce projet dans la volonté de procurer à l'enfant une socialisation précoce ouvrant sur des relations différentes de celles entretenues dans un cadre familial, de faciliter l'acquisition

10. Les mères de ces femmes étaient en très grande majorité sans activité professionnelle.

11. Si la crainte de la rivalité affective est spécifique des mères, celle de la rivalité éducative est partagée par les pères. :

de son autonomie et d'instituer la crèche comme un sas de préscolarisation favorisant l'adaptation ultérieure de l'enfant à l'école et donc sa réussite scolaire. Ces objectifs s'ancrent :

- pour les parents d'origine populaire en mobilité sociale ascendante, dans une mise à distance de ce qu'ils ont vécu dans leur propre enfance comme un manque d'ouverture sur l'extra-familial ; ils confèrent ainsi à la crèche le sens d'un support pour étayer le statut social acquis ;
- pour les parents dont les origines relèvent de l'appartenance aux classes moyennes voire supérieures, dans la transmission de ce qu'ils ont eux-mêmes reçu lorsqu'ils étaient enfants, la crèche devenant alors un support pour maintenir le statut social — souvent récent — dont ils ont hérité.

L'assistante maternelle : une socialisation paradoxale

Renonçant à la crèche, pour le premier enfant, parce qu'ils n'ont pu y obtenir une place ou après la naissance d'un second enfant alors que l'aîné, âgé d'au moins deux ans et demi, n'y a plus accès¹², l'assistante maternelle représente alors pour ces parents un "choix par défaut" qui rend quelque peu problématique la recherche de la personne idéale : celle qui ne réactive pas, chez la mère, la crainte d'une rivalité affective tout en procurant à l'enfant un cadre de socialisation ; une femme dont les pratiques éducatives ne situent pas l'enfant au cœur d'un conflit entre ses parents et l'assistante maternelle. Confiant leurs enfants à cette dernière, ces parents refusent qu'elle devienne un substitut maternel contrairement à la majorité de ceux qui choisissent d'emblée une assistante maternelle. L'intégrer dans le réseau amical du couple semble alors un moyen d'échapper à ce risque. La même attitude se retrouve chez les parents qui ont, au départ, décidé de déléguer la garde de leur enfant à une assistante maternelle pour ne pas soumettre celui-ci à un rythme collectif durant les premiers mois de sa vie et non pour lui procurer un substitut familial et maternel : ceux-ci apprécient alors le dispositif des "relais assistantes maternelles"¹³ pour pallier le déficit de socialisation de l'enfant dans ce mode de garde.

Ces relations amicales permettent d'établir une sorte de compromis entre le refus de la rivalité affective chez les mères et le souci des parents d'offrir à leurs enfants socialisation et ouverture. Ainsi dans cette décision de confier ses enfants à une assistante maternelle, le souhait pour certains

12. Les contraintes liées à un mode de garde différent pour chacun des enfants paraissant insurmontables, la délégation de leur garde à une même assistante maternelle est alors décidée par les parents.

13. La Caisse Nationale d'Allocations Familiales a créé en 1990 un dispositif de soutien à l'accueil des jeunes enfants par les assistantes maternelles : le "relais assistantes maternelles". Il s'agit d'un lieu où sont accueillis une demi-journée par semaine, sous la responsabilité d'une animatrice,

parents de leur procurer dans la crèche une socialisation précoce apparaît comme déplacé sur l'ensemble du groupe familial : un réseau amical se créant autour de la garde des enfants. Réseau de sociabilité qui, souvent, supplée des relations familiales ou amicales qu'une mobilité géographique est venue distendre et/ou que l'on préfère tenir à distance. Réseau de sociabilité, dont l'enfant est le support, et qui autorise une mise à distance de ce que l'on a vécu, dans son héritage, comme une trop grande fermeture sur les relations intrafamiliales.

Tout semble se passer comme si ces deux modalités de délégation de la garde — effectives ou, pour certains parents, projetées en ce qui concerne la crèche — autorisaient les parents à engager successivement deux aspects de leur filiation. Passer de la crèche, même si ce choix initial n'a pu se réaliser, à une assistante maternelle intégrée dans le réseau amical traduit une sorte d'oscillation entre le statut social de cadres moyens acquis par les parents et le milieu social dont eux-mêmes ou leurs propres parents sont issus. Choisir la crèche pour le premier enfant semble donc relever d'un projet où il s'agit de consolider une mobilité sociale récemment effectuée tandis que l'assistante maternelle permettrait, dans ce type de situations, de renouer avec une sociabilité caractéristique du milieu social d'origine. Cette oscillation se retrouve, même si elle apparaît moins marquée, dans les situations où n'a pas existé un projet de garde dans une structure collective mais où l'assistante maternelle n'était pas identifiée à un substitut maternel.

Distance ou proximité sociale : qui est l'obligé de l'autre ?

Cette dynamique relationnelle qui revêt le sens d'une valeur de lien nécessite pour se développer un contexte de relative proximité sociale entre les partenaires. En effet, si la distance sociale repérée à partir du statut socioprofessionnel actuel et des origines sociales situe les parents dans une position nettement supérieure à celle de l'assistante maternelle, ou si les parents en mobilité sociale ascendante tentent d'occulter leurs origines populaires, les partenaires du service ne se sentent pas quittes. Ce sentiment d'obligation, au lieu de s'inscrire dans une réversibilité des positions de donateur et de donataire, incite chacun des partenaires à penser donner à l'autre plus qu'il ne reçoit. Certains parents estiment "être généreux" : ainsi, selon eux, les modalités de rémunération font que l'assistante maternelle leur est

plusieurs assistantes maternelles et les enfants qu'elles gardent. Ce dispositif, lorsque l'assistante maternelle y est rattachée, permet d'offrir à l'enfant une socialisation progressive dans une structure collective.

somme toute redevable, mais "marchander" serait mal venu; a contrario, l'assistante maternelle présente les parents comme attendant toujours plus d'elle que ne le stipule le contrat, exprimant ainsi le sentiment d'être exploitée. Même lorsque la logique économique semble prévaloir, ce que la distance sociale entre protagonistes favorise, l'équivalent monétaire ne rend pas toujours quittes les partenaires, mais chacun a tendance à considérer l'autre comme son obligé. Toute relation extérieure à la garde ferait alors resurgir les contradictions sociales inhérentes à tout rapport salarial¹⁴ entre deux partenaires de statut social différent, rapport dont la nature même exclut une logique du don dans laquelle chacun des partenaires peut reconnaître occuper tour à tour les positions de donateur et de donataire.

La dynamique relationnelle qui autorise la construction d'un réseau de sociabilité autour de la garde de l'enfant s'appuie au contraire sur les dons — invitations, cadeaux, coups de main, amitié, etc. — qui circulent entre parents et assistantes maternelles. Ces dons présentent la caractéristique de ne pas susciter une contrepartie sous la forme d'une équivalence qui rendrait quittes les partenaires de la relation mettant alors fin à celle-ci. La circulation de ces dons entre les protagonistes situe ceux-ci dans une réversibilité des positions de donateur et de donataire. Recevoir un don, c'est se trouver dans une relation d'obligation vis-à-vis du donateur et être par là-même incité à donner à son tour plaçant alors le partenaire dans une position où il vous est à son tour redevable. Une telle dynamique où s'enchaînent en se recouvrant partiellement les positions de donateur et de donataire, où le don revêt simultanément le sens de répondre à une dette et d'en ouvrir une autre, où ce qui circule entre les protagonistes de la relation est soustrait à toute logique comptable, fonde cette valeur de lien. Seule une relation intersubjective où chacun accepte en l'autre une part de similitude et une part d'altérité s'avère susceptible d'initier cette dynamique qui implique, pour le donataire, de se reconnaître dans le don reçu (Mauss 1950, Lefort 1951, Bloch et Buisson 1994). Une trop grande distance sociale entrave la possibilité de reconnaître en l'autre et dans le don reçu une part de soi-même et instaure une relation de domination qui exclut la réversibilité des positions de donateur et de donataire oblitérant la construction de liens de sociabilité autour de la garde de l'enfant par une assistante maternelle.

La construction de tels liens ne saurait s'accommoder d'une relation médiatisée par une institution; elle s'ancre dans une relation de service de personne à personne, fondée sur une confiance mutuelle, et dans laquelle

14. Contradictions sociales a fortiori à l'œuvre lorsqu'il s'agit de prendre quelqu'un au domicile parental pour garder les enfants mais aussi pour lui "confier" l'ensemble des activités domestiques.

chacun des partenaires, assistante maternelle et parents, tente de régler ce qu'il reprend à son compte ou tient à distance de l'héritage reçu de ses propres parents.

La logique institutionnelle : un frein à la valeur de lien

Lorsque l'institution gestionnaire tient essentiellement à distance la circulation de l'argent entre prestataires et usagers, le service relevant de la relation de personne à personne (crèche familiale), le positionnement des uns et des autres vis-à-vis du lien d'obligation peut diverger. Certains parents paraissent donner à la relation de service une valeur de lien qui prolongerait la relation en dehors du cadre de la garde tandis que les assistantes maternelles refusent ce type de lien car elles auraient alors le sentiment d'avoir à donner toujours plus. Dans le cas de la crèche familiale, malgré le désir de certains parents d'établir avec l'assistante maternelle, hors du contexte de la garde de leur enfant, une relation de service qui ait valeur de lien, les prestataires du service semblent refuser une telle éventualité. Du point de vue des professionnelles, tout se passe comme si l'institutionnalisation de l'équivalent monétaire du service rendu, et l'intervention, dans l'établissement du contrat, d'un tiers extérieur à la relation de personne à personne, n'autorisaient plus une relation où chacun occupe tour à tour une position de donateur et de donataire. La relation employeur/employée, tenue à l'écart de la relation de personne à personne, au lieu de faciliter l'établissement d'une valeur de lien, semble l'oblitérer.

Enfin lorsque l'institutionnalisation et l'intervention des services publics sont maximales, laissant supposer une égalité d'accès qui est loin d'être systématique (crèche collective), la rémunération, détachée de la relation de personne à personne, autorise les parents à se sentir quittes vis-à-vis des professionnelles, mais ne libère pas celles-ci du sentiment de donner plus qu'elles ne reçoivent. Versant à l'institution gestionnaire une somme d'argent, directement affectée ni à leur enfant ni à une professionnelle singulière, les parents ont d'autant moins le sentiment d'être redevables envers les professionnelles qu'ils attendent de ces dernières des compétences techniques et un savoir-faire dépouillés d'une dimension affective évoquant la relation oblatrice mère/enfant ; sentiment d'être quittes, renforcé par la "bonne conscience" de participer à l'équité sociale en payant selon ses revenus. Pour les professionnelles, la tendance à considérer les parents comme leur étant redevables s'enracine dans une demande de reconnaissance sociale qui n'atteint aucun destinataire tant est grande l'inadéquation, d'une part entre les objectifs poursuivis par les parents en confiant leur enfant à la crèche et ce que les professionnelles placent au

centre de leur activité: le "travail d'amour" (Vandelac et alii 1985) incluant la dimension oblatrice auprès des enfants, et d'autre part entre la hiérarchie institutionnelle des compétences et la polyvalence dans laquelle s'inscrit ce "travail d'amour" (Bloch et Buisson 1998). Aussi ne repère-t-on pas dans la crèche collective — tout au moins tant que l'enfant y est pris en charge — la mise en place de liens de sociabilité entre professionnelles et parents. D'autre part, en situant certains enfants et certains parents dans une position spécifique — voire privilégiée — vis-à-vis des professionnelles, le développement de tels liens pourrait faire resurgir une attribution souvent inéquitable des places en crèche, inéquité que le service collectif a pour fonction d'occulter.

Le service de garde: un tiers efficace

Nous avons montré pourquoi, lorsqu'il s'agit de la garde d'un enfant, l'argent circulant entre les partenaires du service ne saurait rendre quitte (ce qui ne signifie nullement que certains parents n'aient pas le sentiment de l'être parce que justement ils paient!) mais ce sentiment revêt des formes différentes et dans une seule d'entre elles peut se développer une valeur de lien autour de la garde de l'enfant: cela implique une réversibilité des positions de donateur et de donataire où chacun repère chez l'autre une part d'altérité et de similitude. Pour s'instaurer, cette réversibilité semble nécessiter le cadre d'un contrat de gré à gré qui exclut toute médiation institutionnelle même si ce contrat est garanti par certaines dispositions réglementaires: les tarifs et l'agrément de l'assistante maternelle. Ce contrat doit par ailleurs être établi entre des personnes se situant dans une certaine proximité sociale qui évite l'instauration d'un rapport de domination où chacun considère l'autre comme son obligé mais où la prestataire a le sentiment de se faire exploiter. Dans le cas d'une garde de l'enfant au domicile parental, cette exploitation n'est pas seulement de l'ordre du ressenti mais bien de la factualité (Chenu 1996, Fagnani et Rassat 1997). Parmi les assistantes maternelles que nous avons interviewées, les plus "professionnalisées" refusent d'exercer au domicile parental parce que leur activité de garde risquerait, comme le soulignent très justement Fagnani et Rassat, de glisser vers la "domesticité". En effet, à la garde de l'enfant se trouverait inévitablement associée la prise en charge des activités domestiques pour un salaire identique à celui qu'elles touchent en gardant des enfants à leur propre domicile!

Gardons-nous donc de porter au pinacle le service rendu par l'assistante maternelle: tout d'abord de tels liens sont loin de se développer dans toutes les situations où la garde est assurée par une assistante maternelle, ensuite

demeure la question de savoir s'il est toujours indispensable que se tissent de tels liens de sociabilité. Étant un certain type de processus de filiation, ces liens ne devraient en aucun cas devenir normatifs. De plus, lorsqu'ils sont conçus comme services solidaires (Laville, Marchat et Lévesque 1995), des services collectifs peuvent permettre l'instauration de tels liens entre espace privé et espace public. La construction de ces liens, antérieure à la mise en œuvre du service, devient alors dans la sphère publique le support d'une socialisation pour des individus en voie de "désaffiliation" (Castel 1995), réintroduisant ainsi dans ces relations de service une économie non monétaire — de l'ordre "du don, de la gratuité, de la réciprocité" (Laville et alii 1995 p94) — en "hybridation" avec l'économie marchande et la redistribution étatique. Dans cette conception, les relations entre partenaires sont envisagées comme le support de la création du service.

En partant du lien social familial dans sa dimension intergénérationnelle, notre approche s'avère quelque peu différente. Nous analysons comment la rencontre de certains parents et de certaines assistantes maternelles dans le cadre du service de garde autorise la transformation des héritages respectifs et des pratiques sociales et dans quelles conditions cette transformation est productrice ou non, le cadre du contrat étant posé, d'un lien social entre les partenaires du service. Selon cette perspective, le service étaye un lien qui, en dépassant les limites de la prestation, est susceptible de se développer entre partenaires occupant des positions sociales relativement proches.

Mais si, pour les parents, ce sont les modalités de réinterprétation de leur héritage qui étaient la décision de déléguer ou non la garde de leur enfant comme le type de délégation choisie, encore faut-il que ce choix soit effectivement possible. Ceci engage la responsabilité des pouvoirs publics dans l'impulsion qu'ils donnent à la création d'une variété de services autorisant la mise en place des divers processus de filiation à l'œuvre dans la garde d'un enfant. Devrait donc être prônée, dans l'offre de modes de garde, une diversité qui obéisse à des règles d'équité dans les possibilités d'accès — même diversité offerte à toutes les catégories de population — mais aussi dans les modalités de cet accès — coût, avantages fiscaux, horaires — dont ne sauraient être exclus certains groupes sociaux alors que d'autres y sont privilégiés. La diversité d'une offre équitable pourrait seule garantir un choix réel autorisant la mise en œuvre de ce que les parents souhaitent reprendre à leur compte ou transformer de l'héritage reçu de leurs ascendants, cette transformation n'étant pas figée une fois pour toutes mais susceptible d'évoluer au fil du temps. Même si construire un réseau de sociabilité autour de la garde de l'enfant s'avère nécessaire à une étape de certains itinéraires parentaux, cela peut se révéler secondaire à une autre étape. En effet, la réinterprétation constante que font les parents de leur héritage est modelée par les

contraintes matérielles et temporelles qu'ils subissent ; ces deux composantes interactives peuvent constituer un frein à la transformation des pratiques sociales.

En effet, assistante maternelle, crèche familiale ou collective, chacun de ces modes de garde joue un rôle de tiers différent dans la transformation de cet héritage. La présence ou l'absence de ce tiers ouvre ou ferme également la possibilité, pour les parents, de faire évoluer les pratiques sociales et la norme récurrente qui affecte la garde de l'enfant à sa mère et plus généralement aux femmes. Norme dont l'efficacité n'est que partiellement entamée puisque la garde d'un enfant, y compris lorsqu'elle est rémunérée, reste une affaire de femmes¹⁵ ; ce qui renvoie bien sûr à la construction sociale d'itinéraires sexués, mais là n'était pas notre propos dans cet article.

Bibliographie

- ATTIAS-DONFUT C., 1995, "Le double circuit des transmissions" in Attias-Donfut C. (dir.) *Les solidarités entre générations. Vieillesse, familles, État*, Paris, Nathan, 41-81
- BAWIN B., GAUTHIER A., 1991, "Les grands-parents dans la dynamique familiale", *Relations intergénérationnelles*, Actes du Colloque de Liège, 17-18 mai 1990; Université de Genève, Université de Liège éd., 141-154
- BEILLAN V., 1991, "La garde des enfants: des pratiques socialement différenciées", *Sociétés Contemporaines*, 8, 101-106
- BLOCH F., BUISSON M., 1998, *La garde des enfants: une histoire de femmes. Entre don, équité et rémunération*, Paris, L'Harmattan, 320p
- BLOCH F., BUISSON M., 1996, *Faire garder ou garder les enfants: une affaire de femmes. Entre rétribution, valeur d'usage et valeur de lien*, Plan Construction et Architecture, GRS-Université Lyon 2, 479p
- BLOCH F., BUISSON M., 1994, "La circulation du don entre générations, ou comment reçoit-on?", *Communications*, 59, 55-72
- BLOCH F., BUISSON M., 1991, "Du don à la dette: la construction du lien social familial", *La Revue du MAUSS*, 11, 54-71
- BLOCH F., BUISSON M., MERMET J.-C., 1989, *Dette et filiations, analyse des interrelations entre activité féminine et vie familiale*, Rapport de recherche, CNAF, GRS-CNRS-Université Lyon 2, 2 tomes, 290p, 273p
- BUFFIN F., 1994, "Disparités géographiques sur les modes de garde", *Recherches et Prévisions*, CNAF, n36, 27-36
- BUISSON M., MERMET J.-C., 1986, "Des circulations d'enfants: de la famille à la familiarité", *Le groupe familial*, n112, 38-43

15. Parmi les douze professions les plus féminisées, celles d'assistantes maternelles, gardiennes d'enfants ou travailleuses familiales le sont à 99,66% ; celles d'employées de maison et femmes de ménage à 98,16% (Marchand 1993).

- BUISSON M., BLOCH F., 1992, "Prendre soin de ses petits-enfants: c'est donner, recevoir et rendre", *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 28/68, 15-27
- CASTEL R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 490p
- CHABAUD-RYCHTER D., FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., SONTTHONNAX F., 1985, *Espace et temps du travail domestique*, Paris, Librairie des Méridiens, 156p
- CHENU, A., 1996, "Les employés", *INSEE-Première*, n477
- DESPLANQUES G., 1985, "Modes de garde et scolarisation des jeunes enfants", *Économie et Statistique*, 176, 27-40
- DESPLANQUES G., 1993, "Activité féminine et vie familiale", *Économie et Statistique*, 261, 23-32
- FAGNANI J., RASSAT É., 1997, "Garde d'enfants et/ou femme à tout faire ?", *Recherches et Prévisions*, n49, 51-58
- GODBOUT J. T., 1987, *La Démocratie des usagers*, Montréal, Boréal, 190p
- Les enfants de moins de six ans, Contours et Caractères*, 1992, Paris, INSEE, 148p
- La Lettre INSEE Rhône-Alpes*, 1995, n30, INSEE
- LAVILLE J.-L., MARCHAT J.-F., LÉVESQUE B., 1995, *Les services solidaires: un renouvellement des actions pour la ville?* CRIDA-LSCI, Plan Construction et Architecture, 117p
- LEFORT C., 1951, "L'échange et la lutte des hommes", *Les Temps modernes*, n64, 1400-1417
- LEPRINCE F., 1987, "La garde des jeunes enfants", *Données Sociales*, INSEE, 510-515
- LOJKINE J., 1989, "Mauss et l'Essai sur le don. Portée contemporaine d'une étude anthropologique sur une économie non marchande", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXXVI, 141-158
- MARCHANT O., 1993, "Les emplois féminins restent très concentrés", *Données sociales*, 495-503
- MARPSAT M., 1991, "Les échanges au sein de la famille. Héritages, aides financières, garde des enfants et visites aux grands-parents", *Économie et Statistique*, 239, 59-66
- MATH A. RENAUDAT É., 1997, "Développer l'accueil des enfants ou créer de l'emploi ?", 1997, *Recherches et Prévisions*, CNAF, n49, 5-17
- MAUSS M., 1950, "Essai sur le don", *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 145-279
- O'CONNOR P., 1990, "The adult-mother/daughter relationship: a uniquely and universally close relationship ?", *Sociological Review*, v38, 2, 293-323
- ORLEAN A., 1992, "La monnaie comme lien social. Étude de la philosophie de l'argent de Simmel", *Genèses*, 8, 86-107
- ORLEAN A., 1994, "Sur le rôle respectif de la confiance et de l'intérêt dans la constitution de l'ordre marchand", *Revue du MAUSS*, 4, 17-36
- PARADEISE C., 1992, "Usagers et marché", in Chauvière M., Godbout J. T. (éds), *Les Usagers entre marché et citoyenneté*, Paris, L'Harmattan, 191-204
- PASSARIS S., SCHIRAY M., 1984, *La participation parentale dans les modes d'accueil de la petite enfance*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, CIREO
- PINÇON-CHARLOT M., RENDU P., 1984, "Les femmes d'Île-de-France dans l'espace des équipements collectifs: des inégalités cumulées", *Économie et Statistique*, 162, 51-70
- PITROU A., 1977, "Le soutien familial dans la société urbaine", *Revue Française de Sociologie*, XVIII, 47-84
- PRESSER B. H., 1989, "Some economic complexities of child care provided by grandmothers", *Journal of Marriage and the Family*, v51, 3, 581-591

- RÉMY J., 1992, "Si le peuple prenait sa souveraineté au sérieux. Propos hétérodoxes sur la valeur d'usage dans la vie publique", in Chauvière M., Godbout J. T. (éds), *Les Usagers entre marché et citoyenneté*, Paris, L'Harmattan, 61-75
- SIMMEL G., 1987, *La Philosophie de l'argent*, PUF
- VANDELAC L., BELISLE D., GAUTHIER A., PINARD Y., 1985, *Du travail et de l'amour*, Montréal, Éd. Saint-Martin, 418p
- VANDELAC L., 1994, "L'emprise technologique sur la conception des êtres et de l'humanité", *Santé mentale au Canada*, v42 (2), 21-25

Les rites, les temps et la socialisation des enfants

SUZANNE MOLLO-BOUVIER

Directeur de recherche au CNRS

Laboratoire PRINTEMPS

Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines

78 280 Guyancourt – France

Les connaissances sur l'enfant ont connu un développement tardif et inégal dans les sciences humaines. La reconnaissance de la spécificité de l'enfance incitant à mettre en œuvre des modalités d'observation et d'analyse particulières émerge difficilement des courants dominants qui ont marqué l'évolution des sciences humaines. Chaque discipline, au cours de son élaboration, construit sa théorie du développement, son modèle d'enfant, plus ou moins mesurable, plus ou moins répliquable, plus ou moins imaginaire. Elle cherche une légitimation en s'imposant comme référence aux pratiques sociales, médicales, éducatives, qui à leur tour, sollicitent pour s'imposer la caution de la science. À partir du début du siècle par exemple, l'école a largement fait appel à la psychologie de l'intelligence et au développement des tests pour justifier "scientifiquement" le classement et l'orientation des enfants. La demande scolaire n'a fait à son tour que renforcer et légitimer l'idée que l'intelligence est une notion mesurable selon des performances étalonnées. La psychanalyse, le plus souvent investie d'une fonction réparatrice, révèle la face cachée de "l'être-enfant" et sa vulgarisation sert de référence à de nombreuses pratiques éducatives qui s'imposent aux parents et à toute relation adulte-enfant.

Cette caution provient essentiellement des diverses branches de la psychologie qui comblent un véritable vide sociologique. La sociologie s'est fort peu intéressée aux enfants; alors que chaque courant psychologique propose des modèles de développement de l'enfant qui éliminent les composantes sociales, la sociologie étudie par champs distincts les institutions de l'enfance et non les enfants eux-mêmes. L'enfant n'est pas considéré comme un acteur pouvant intervenir dans la production et la reproduction du social. Il est en

attente d'un statut social, et pris indirectement en compte en fonction de projets éducatifs et économiques qui anticipent l'avenir (Mollo-Bouvier et alii 1994). On se trouve donc dans une situation paradoxale : la sociologie a laissé le champ libre aux différents courants de la psychologie pour expliquer le statut social des enfants — il vaudrait mieux parler d'absence de statut social¹ —, et pour justifier les pratiques sociales à l'égard des enfants.

Actuellement, l'évolution de la psychologie vers les sciences de la vie privilégie les recherches en laboratoire, multiplie les expérimentations, et semble pour une bonne part se désintéresser des situations concrètes qui constituent la trame de la socialisation des enfants. La sociologie a donc plus que jamais une place à prendre dans la connaissance scientifique de l'enfance.

Ce processus de cautionnement mutuel, de double légitimation, délimite la place objective et symbolique de l'enfance et des enfants dans la vie quotidienne et dans l'action sociale. Il fixe les seuils qui séparent le permis de l'interdit, le normal de l'anormal ; il définit les objectifs à atteindre pour toute action éducative ; bref, il trace les vecteurs à partir desquels les praticiens et les chercheurs dessineront les normes de développement, les modèles de comportement, tous les éléments qui assignent aux enfants leur place dans la société.

La construction savante de la spécificité de l'enfance s'effectue à partir de l'élaboration d'une série de séquences temporelles et de délimitations spatiales, à l'intérieur desquelles l'enfance est reconnue en tant que telle. La transgression est perçue comme une déviance, une entorse à la vérité de la connaissance, une atteinte à l'ordre social. Elle ouvre un sas sur le monde de l'exclusion en mettant en œuvre des procédures de réparation, de sanction, de marginalisation. À moins que la transgression ne soit rendue nécessaire par les contraintes du temps, les transformations de la société qui appellent de nouvelles exigences (la généralisation du travail des femmes par exemple), l'apparition de nouvelles connaissances exerçant à leur tour leur pouvoir de domination.

Il existe donc des "passages obligés" permettant de sortir de situations figées, légitimant certaines transgressions : ce sont les rites de passage que Bourdieu considère comme des actes d'institution (1982). Le rite de passage ou d'institution a pour but "de faire méconnaître en tant qu'arbitraire et faire reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire".

Le caractère immoral, asocial de la transgression s'efface au profit d'une action de séparation, qui, lorsqu'elle s'accomplit dans le rituel, exerce un

1. Il serait plus juste de signaler la lenteur de la reconnaissance de l'enfant comme un acteur social. Les résistances que rencontrent encore la diffusion et la mise en application de la Déclaration des droits de l'enfant.

effet de consécration et (c'est moi qui l'ajoute) autorise l'accès à un nouveau statut social dans une recomposition du cadre spatio-temporel. Vue sous cet angle, la socialisation peut apparaître (en partie seulement), comme un parcours ritualisé soumis à une logique de segmentation et de séparation (Mollo-Bouvier 1991).

L'étude des délimitations des séquences temporelles de l'enfance dans la succession des âges de la vie, celle des délimitations des territoires des enfants sont alors inséparables de l'analyse des rites de passage d'une étape à une autre, d'un lieu à un autre, d'une activité à une autre.

Les rites d'institution

Il nous faut insister sur le sens fort des rites de passage ou rites d'institution qui s'inscrivent dans le processus de socialisation.

Le rite de passage est un rite de légitimation que Bourdieu appelle plus globalement rite d'institution parce qu'il institue une légitimité à l'arbitraire. Il est doté d'une efficacité symbolique; il agit sur le réel en agissant sur la représentation du réel; il agit sur le sujet en agissant sur la représentation de soi: il est donc constitutif de la construction de l'identité. C'est un acte de magie sociale qui peut créer la différence d'un temps à un autre, d'un lieu à un autre, ex nihilo. Et Bourdieu insiste: le rite d'institution s'oppose à la notion de continuum, il produit du discontinu avec du continu. Le temps peut être qualifié de social dès lors que l'activité humaine le découpe en séquences discontinues.

Le rite d'institution crée des différences entre l'avant et l'après dans l'usage des lieux, la séparation des groupes humains: en attribuant une caractéristique commune à tous les membres d'un même groupe, il le différencie des autres groupes. La tranche d'âge joue un rôle important dans cette double activité de séparation et de regroupement. Celle-ci est génératrice du sentiment d'appartenance à un groupe, à un statut qui vous sépare de certains et vous réunit à d'autres.

Dans cette perspective, la socialisation de l'enfant peut être considérée comme un processus continu d'ajustements constants du sujet à ses différents milieux de vie, créant de multiples discontinuités, spatiales, institutionnelles et temporelles, masquées par des rites de passage. Ce processus suit un itinéraire sacralisé dans des temps et des lieux circonscrits.

Dans son ouvrage, *La société au jour le jour*, Javeau (1991) insiste sur le caractère social des découpages du temps: "Le découpage des existences socialisées en journées soigneusement mesurées et délimitées n'est propre qu'à quelques sociétés historiquement situées. Dont la nôtre, depuis deux siècles au maximum" (*op. cit.* p109).

Javeau avance l'idée que le développement technologique a imposé le découpage des séquences temporelles de la journée en exigeant :

"un marquage impératif des "moments" situés sur l'échelle linéaire des activités programmées en fonction des contraintes économiques. Il s'agit évidemment des horaires de travail, mais aussi de ceux des services publics, des magasins, des éditions de journaux, des émissions de télévision, des lieux de culture et de détente. Le temps qui s'articule autour de la journée de travail est avant tout un temps comptable." (op. cit. pp110-111).

C'est bien autour de ce temps comptable, soumis à la rationalité économique, que vont s'articuler les temps des enfants. L'absence de la sociologie de l'enfance facilite le subterfuge qui consiste à donner un sens psychologique et psychophysiologique aux découpages des temps sociaux imposés aux enfants. Peut-être y a-t-il un début de prise de conscience de ce "contresens", dans l'effort récent et encore expérimental de réintroduire un minimum de continuité dans la vie des tout petits, en insistant sur la nécessité d'aménager des passerelles entre les temps, les lieux et les activités. L'intérêt se porte sur les points de passage, les périodes de transition, les espaces et les temps interstitiels. Chercheurs et praticiens s'épaulent mutuellement pour transformer les crises en transition, pour créer des liens entre les institutions, pour faire mieux coïncider les rythmes biologiques et les rythmes sociaux. La continuité peut-elle l'emporter sur la discontinuité ? Certaines expériences commencent à se généraliser. Citons par exemple la récente réforme de l'enseignement de la lecture qui permet à cet apprentissage de s'étaler sur trois ans. Dans le souci de lutter contre l'échec scolaire, le FAS (Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles) encourage la création d'expériences innovantes qui cherchent à aider les enfants des quartiers en difficulté à "apprivoiser l'école". Des "lieux et des actions-passerelles" (Dupraz 1995) s'efforcent de renforcer les liens entre les familles et l'école, afin de faciliter l'insertion sociale et la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration².

Il est encore trop tôt pour dresser un bilan de ces tentatives. Cet article se contentera d'insister sur l'importance de la dimension sociale des repères temporels qui rythment les étapes de la socialisation du jeune enfant et de montrer, par quelques exemples, que le cautionnement réciproque que s'accordent la science et l'action peut parfois donner lieu à de curieux télescopes.

2. La communication de Martine Jardine (1996) témoigne de cette volonté de réintroduire la continuité dans la vie du très jeune enfant. Citons comme expériences concrètes la crèche Babyloop, dans les Yvelines (Boudet 1997) ou encore Enfant Présent, qui accueille des enfants de familles en difficulté 24/24 heures à Paris (XIX^e et XX^e).

Tranches de temps et tranches d'âge

Comment délimiter l'enfance ?

Cette question ne relève pas que d'un souci purement théorique. Elle a bel et bien une utilité pratique, génératrice de multiples actions ciblées sur telle ou telle tranche d'âge, provoquant un éclatement des dispositifs d'intervention, des chevauchements qui peuvent être vécus comme des sources de conflits et non comme des espaces de transition.

La psychologie du développement en s'appuyant essentiellement sur les travaux de Piaget³ et sur ceux de Freud, a largement contribué à généraliser l'idée qu'il existait une adéquation entre les différents stades de développement et la manière de découper les âges de la vie, les âges de l'enfance tout particulièrement. Le stade du "bonhomme têtard", le stade des opérations concrètes ou le stade de latence font désormais partie du vocabulaire courant de nombreux professionnels de l'enfance. En tombant dans le domaine public, les stades de développement ont favorisé une perception discontinue, morcelée, de la période de l'enfance ; elle se lit aisément dans l'organisation des structures d'accueil des enfants dans notre société. La rencontre entre les connaissances scientifiques et la répartition des enfants dans les institutions est un exemple particulièrement net de l'articulation entre les discours des sciences humaines et les pratiques sociales. Elle joue un rôle déterminant dans les temporalités. Les temps d'apprentissage sont ceux accordés par la science ; ils définissent aussi les temps de la norme ; gare à celui qui n'est pas à l'heure ; il court le risque d'être exclu de la norme.

Mais comment délimiter l'enfance ? Serait-elle pour une sociologie encore problématique la période inexplorée (si ce n'est par les psychologues) située en amont de la jeunesse ? L'âge ou plutôt les âges de l'enfance ne constituent nullement des catégories stables, n'ont pas de bornes "naturellement fixées". La division fonctionnelle des âges qui segmente la vie sociale n'obéit pas à des critères psychophysiologiques, comme on a voulu trop longtemps le faire croire. Le temps de l'enfance, comme les autres temps sociaux, est un temps historique, marqué depuis l'époque industrielle par un processus d'autonomisation des pratiques sociales, tel que Verret (1988) l'a appliqué à l'étude des modes de vie de la culture ouvrière. Jusqu'à maintenant, on a surtout mis l'accent sur la logique de séparation des différents temps sociaux des adultes, qui marque le passage d'une sphère d'activités à une autre, la

3. L'ouvrage de Piaget et Inhelder (1966) donne une synthèse de la psychologie du développement selon ces auteurs.

première grande coupure étant celle qui sépare le temps du travail et de la production de celui de la famille et de la consommation. L'étude du processus de segmentation des âges et des pratiques sociales en direction de l'enfance reste encore imprécise. La catégorie des "jeunes" a fait irruption dans la sociologie après mai 1968, elle subit à son tour un processus de segmentation, variable selon les sociétés, les époques, les chercheurs, et qui aboutit à des dénominations différentes: les préadolescents, les "ados", les jeunes adultes, par exemple. Ces coupures sont effectuées en fonction de l'évolution du processus de scolarisation, des fluctuations du marché du travail et de l'économie, des impératifs de la formation, de la gestion du temps de recherche d'un premier emploi. Il faut ajouter à cette liste déjà longue, mais non exhaustive, la multiplication des conduites marginales et l'inquiétude qu'elles suscitent. La sociologie de la jeunesse s'est rapidement développée en raison de l'urgence de la demande sociale, tandis que la sociologie des âges ou des générations accorde peu d'intérêt à l'enfance. Précisons qu'il ne s'agit pas de trouver des bornes fixes à telle ou telle tranche d'âge, mais de comprendre les significations des déplacements constants de ces bornes, ainsi que les procédures de leur légitimation. S'il paraît difficile de situer l'enfance dans la société à partir d'une catégorisation en termes de classes ou de groupes sociaux, on peut faire l'hypothèse que l'étude des temps, des pratiques et des rites sociaux, jointe à celle des déplacements des limites entre les âges et des rites de passage d'un âge à un autre, peuvent aider à faire émerger la dimension sociologique de l'enfance⁴.

L'enfance serait-elle la période située en amont de la jeunesse et délaissée par les sociologues? On peut très vite constater que cette période tend à se raccourcir, comme si ce temps de dépendance, cette attente d'être, pour reprendre l'expression de Marc (1984), provoque autant des réactions d'impatience que d'indifférence. L'impatience marque profondément l'irruption de la vénération du mythe de la précocité dont nous reparlerons plus longuement. L'indifférence du sociologue s'explique peut-être par la réduction du statut social de l'enfant à un statut d'écolier. Mais il n'y a plus actuellement concordance entre les bornes institutionnelles qui délimitaient le temps de la scolarité obligatoire et le découpage d'une classe d'âge, ou la délimitation d'une étape du développement biologique et psychologique d'un individu. Il est devenu impossible de repérer des équivalences, même approximatives, entre les étapes du développement et les étapes de la scolarité.

4. M.-J. Chombart de Lauwe s'est efforcée de rendre compte, dès 1976, de la réalité multiple de l'enfant et de la nécessité d'une approche psychosociologique; l'enfant est un sujet "ayant des caractéristiques propres".... "un être en développement, immature, qui constitue son moi et se forme en fonction de la société qu'il découvre".... "un membre d'un milieu social".... "un membre d'une catégorie d'âge, soumis à un statut qui, dans une société donnée, détermine les caractéristiques de sa condition d'enfant".

La césure entre le temps de l'enfance et celui de la petite enfance a longtemps coïncidé avec l'entrée à la "grande" école. Le temps préscolaire qui délimitait la période de la petite enfance s'est segmenté entre le temps de la crèche et le temps de l'école maternelle. Cette coupure a eu longtemps sa traduction institutionnelle et administrative: le secteur médico-social s'intéressait à la tranche des zéro-trois ans et relevait des ministères de la santé et des affaires sociales; le secteur préélémentaire prenait en charge la tranche d'âge des trois ans à partir des directives du ministère de l'éducation nationale. Mais on constate actuellement un chevauchement des territoires institutionnels et des compétences. L'école maternelle, assistée des garderies maternelles, accepte désormais les enfants avant l'âge de trois ans. Les institutions de garde des tout petits inscrivent dans leurs préoccupations une formation éducative à laquelle l'école maternelle sert de modèle et d'objectif. Ainsi, le découpage de l'enfance entre l'âge du nourrisson, objet de soins biologiques et l'âge du petit enfant, objet de soins psychologiques et culturels (Chamborédon, Prévot 1973), qui correspondait à un partage des clientèles, des institutions, des budgets, des responsabilités administratives, des savoirs, des pratiques professionnelles, n'a plus de raison d'être. Il provoque même un certain nombre de conflits qui conduiront à de nouvelles césures et à de nouveaux rééquilibres.

L'école maternelle constitue-t-elle un temps social relativement homogène, ou bien subira-t-elle à son tour un processus de segmentation? Elle constitue la dernière étape du cheminement des enfants dans les institutions de la petite enfance. Dans ce sens, elle peut être considérée comme un aboutissement. Mais elle est aussi le premier maillon des institutions de l'enfance, puisqu'elle ouvre le processus de scolarisation et qu'elle accorde une place de plus en plus grande aux apprentissages. Longtemps, l'école maternelle s'est imposée comme marquant sociologiquement une transition entre le tout petit et l'écolier. Mais depuis son association avec les garderies qui a favorisé la précocité de son recrutement, on peut constater que le temps passé dans ses murs est coupé en deux, un temps de gardiennage qui concurrence la crèche d'autant plus qu'il est gratuit, un temps éducatif qui se transforme en un temps d'apprentissage en dernière année. L'école maternelle répond alors à une double demande sociale: la nécessité d'assurer d'une manière régulière et économique (pour la collectivité comme pour les familles), la garde des enfants pendant le temps de travail des parents, et l'exigence d'une éducation précoce. L'aménagement du passage au cours préparatoire, qui consiste à réunir dans un même cycle la dernière section de maternelle, le cours préparatoire et la première année du cycle élémentaire est une démonstration récente que le constant redécoupage des âges de l'enfance provoque une transformation constante du tissu institutionnel. Au-delà d'un certain brouillage dans la définition des sphères de

compétences, de l'apparition sporadique de conflits de frontières entre certaines institutions, il reste vrai que le processus de segmentation des âges, des tâches, des temps sociaux, accentue l'extension et la diversité du réseau des institutions de l'enfance. Aucun temps, aucun âge, aucun lieu de l'enfance n'échappe au processus d'institutionnalisation. Chaque âge et chaque temps sont représentés par une institution dominante; la crèche (qui pourtant n'accueille que 6% des enfants), l'école maternelle, l'école élémentaire, le centre de loisirs municipal ou le "baby-club", intégré à la panoplie de l'animation proposée par les marchands de vacances, sont autant d'indicateurs de la place assignée à l'enfant dans son parcours de socialisation, selon son âge et le niveau économique et culturel de ses parents⁵.

La notion de petite enfance

L'utilisation relativement récente de la notion de petite enfance est l'aboutissement de la constitution historique de la segmentation des âges.

Plaisance (1994) montre que cette dénomination ne correspond pas à une étape de maturation biologique et psychologique, "qui aurait un sens univoque quels que soient les périodes historiques et les groupes sociaux considérés".

Il montre au contraire qu'elle est l'aboutissement de processus sociaux dont l'histoire remonte au XIX^e siècle. On sait la place que l'école y a tenue avec la fixation de l'âge légal de la scolarité primaire obligatoire à six ans (Loi du 28 mars 1882).

À la fin du XIX^e siècle, les connaissances médicales (c'est le début de la périculture), les connaissances psychologiques, la lutte contre la mortalité infantile (liée à l'idée de la rareté de l'enfant), le souci de généraliser l'instruction sont à l'origine des discours sur les besoins spécifiques de la petite enfance (Roller 1990). La législation a mis en place quelques lois fondamentales: celle qui concerne la scolarité obligatoire et la loi Roussel de 1874: "Tout enfant âgé de moins de deux ans qui, placé moyennant salaire en nourrice, en sevrage ou en garde, hors du domicile de ses parents, devient par ce fait l'objet d'une surveillance de l'autorité publique, ayant pour but sa vie et sa santé."

Ces deux lois sont en grande partie à l'origine du développement considérable des modes d'accueil, de garde, de surveillance, d'éducation du très jeune enfant, de la salle d'asile, créée par ordonnance royale en 1837, à l'école maternelle, œuvre de la II^e République en 1848, qui ne sera dévelop-

5. Rappelons cette définition de J.-C. Chamborédon (1988): "Une tranche d'âge socialement définie et cristallisée en classe d'âge, fonctionne comme un marché et une sphère d'action ouverte à la compétence d'agents de socialisation qualifiés et définis par la correspondance avec cette tranche d'âge."

pée que plus tard par la III^e République ; la première crèche a été créée à Paris en 1844, imposant aux familles des exigences de soins et d'hygiène.

La deuxième impulsion du développement des institutions de la petite enfance se situe après la deuxième guerre mondiale. Nous avons fêté récemment le cinquantenaire de la PMI (Norvez 1990). Les grandes tendances de la société française de cette deuxième moitié du XX^e siècle se dessinent. En plus du baby boom de l'après guerre, l'urbanisation, le salariat des femmes et la diffusion d'un discours scientifique sur la richesse de la personnalité enfantine modifient les modes de vie des familles et le regard porté sur le tout petit. La garde de la petite enfance hors de la famille, issue d'une nécessité économique, assume progressivement une fonction éducative qui s'exerce de plus en plus tôt et qui se trouve récupérée par le discours sur l'égalité des chances.

Des tranches de plus en plus fines

Le découpage des âges en tranches de plus en plus fines multiplie le nombre des dispositifs mis en place pour chaque tranche, diversifie les tutelles administratives. C'est pourquoi le réseau des institutions de l'enfance et de la petite enfance est en constante expansion, même s'il est loin de satisfaire les besoins qu'il a en partie suscités. Mais il faut aussi pénétrer à l'intérieur des institutions pour observer à un niveau microsociologique le processus de segmentation à l'œuvre. Les crèches, les écoles maternelles, les institutions de loisirs segmentent, partagent, trient, spécialisent. Les banales sections des petits, moyens, grands cloisonnent l'espace de toutes les institutions. Des sous-sections, aux appellations poétiques ou pittoresques, surtout dans les structures de loisirs, accentuent la spécialisation des professionnels, délimitent les tâches et la sphère d'intervention de chacun.

Cette fragmentation produit ses propres rigidités au point de participer à un véritable processus de bureaucratisation de la socialisation de l'enfant, ce qui représente peut-être un état fossilisé de la ritualisation et aboutit à un certain nombre d'incohérences qu'il est parfois difficile de dénoncer, tant elles sont ancrées dans notre quotidien. Comment, par exemple, concilier les horaires des crèches ou des haltes avec le rythme de travail de certains parents ? Que faire d'un enfant qui "sort du moule", dont une caractéristique physique ou psychique pourrait le faire appartenir à une autre tranche d'âge, ou considérer hors de la normalité ?

Placer et passer les bornes : genèse du mythe de la précocité

Le critère d'âge est déterminant pour l'organisation de la vie de l'enfant, sa place et son changement de place dans le réseau des institutions. Le découpage des âges s'inscrit dans les modalités de la catégorisation sociale. Il

décide du sens et du rythme du parcours institutionnel qui est la face visible du processus de socialisation. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué, le bornage des limites n'est pas fixe; la catégorisation sociale des âges tente de répondre à de multiples demandes émanant de divers groupes de pression: parents, travailleurs sociaux, élus, financeurs, etc., qui s'adosent à un discours savant sur l'enfant. La psychologie du développement produit des modèles standardisés qui opèrent une fonction de triage efficace. Elle fixe également les limites du temps requis pour les apprentissages. Ce sont ces limites temporelles qui seront reprises pour gérer la répartition des enfants dans les institutions, ainsi que le parcours institutionnel de chacun d'entre eux; les récentes découvertes sur les capacités d'apprentissage des très jeunes enfants provoquent des modifications dans le dispositif institutionnel et suscitent de nouvelles demandes sociales. La plus flagrante est sans aucun doute la montée irrésistible d'une exigence éducative précoce. Les pratiques familiales ont transformé la place de l'école maternelle qui est de fait considérée comme obligatoire à trois ans, alors que l'âge de la scolarité obligatoire est toujours fixé à six ans. Ainsi l'âge préscolaire est-il dominé par une institution phare: l'école maternelle. Elle sert de plus en plus de modèle aux institutions qui la précèdent. Elle contribue ainsi à déplacer vers des âges de plus en plus tendres le temps requis pour réussir un apprentissage.

Ce processus de normalisation de la précocité est un bon exemple pour montrer comment la rencontre entre les contraintes objectives nées des exigences de l'économie et du monde du travail et la focalisation des chercheurs sur la richesse des premiers mois de la vie ont légitimé de nouvelles césures temporelles qui sont autant de nouvelles formes de socialisation. Il faut encore ajouter une troisième dimension: la valorisation de l'enfance et la force de l'investissement affectif qu'elle suscite. Les usages sociaux et émotionnels des savoirs sur l'enfant ont transformé rationnellement, mais aussi magiquement, les contraintes économiques en modes de socialisation, les nécessités de la garde du jeune enfant hors de sa famille en activités éducatives. Et puisque l'enfant — c'est-à-dire une abstraction, un profil type de développement — est capable d'apprendre très tôt, autant commencer le plus tôt possible. Cette banalisation de la précocité a développé autour du tout petit une intense activité d'éveil, d'éducation, de socialisation. Cette activité a conduit aussi à déplacer progressivement les bornes des étapes de ce développement, à modifier les attentes des parents et des éducateurs. Par exemple, au cours d'une recherche menée dans le service de conseils au téléphone de *L'École des Parents* (1992), nous avons noté plusieurs demandes de conseils de jeunes mères qui s'inquiétaient de l'immatunité de leur bébé à la crèche et de ses conséquences éventuelles sur l'entrée à l'école maternelle. Y aura-t-il un jour des redoublements de la dernière section de la crèche pour cause d'immatunité? On pourrait aussi s'interroger sur l'engouement pour une

éducation à l'autonomie qui saisit les familles et les éducateurs et considérer ces exemples comme autant d'indices de la mise en œuvre pas toujours maîtrisée d'une nouvelle normalité sociale du développement psychologique et intellectuel de l'enfant, soumise à la vénération du mythe de la précocité. .

Et nous voici une fois encore ramenés à nos problèmes de limites et de coupures. Déplacer les limites d'âge des apprentissages, c'est aussi modifier les limites des frontières entre le normal et l'anormal, instituer (au sens de Bourdieu) de nouvelles séparations entre les groupes d'enfants. Les bienfaits indéniables des activités d'éveil du tout petit ne doivent pas empêcher de réfléchir au-delà des acquis immédiatement constatables sur les sujets, les transformations qu'ils engendrent sur le statut social et les processus de différenciation sociale. Personne ne maîtrise vraiment l'élaboration des systèmes de références qui modifient les rythmes d'apprentissage, redéfinissent les critères de la normalité et confèrent au temps une fonction de sélection.

Quelques caractéristiques de la socialisation des enfants

Ces transformations des temporalités ont des conséquences sur les emplois du temps et modifient sensiblement les modes de socialisation des enfants.

Il y a une tendance à transférer la fonction socialisatrice habituellement dévolue à la famille vers les institutions collectives. La nécessité sociale de la garde des enfants à l'extérieur du foyer s'est progressivement muée en une exigence éducative. La famille a perdu son image de "bonne éducatrice". La séparation quotidienne du tout petit avec son milieu familial et avec sa mère est dédramatisée pour être considéré comme bénéfique, voire nécessaire, pour faire accéder l'enfant à l'autonomie. Les lieux d'accueil prennent en charge une éducation précoce, un éveil culturel qui sont justifiés à la fois par un discours scientifique et un discours politique. La psychophysiologie du développement a révélé la précocité possible de certains apprentissages. Le discours politique prône l'intervention d'un éveil culturel précoce dans la lutte contre les inégalités sociales.

La vie collective organisée pour les tout petits possède des caractéristiques bien spécifiques. Elle s'organise par tranches d'âge, de plus en plus homogènes, donc de plus en plus fines, confiées à un personnel lui aussi qualifié par tranche. Les relations entre enfants du même âge sont privilégiées au détriment de relations plus hétérogènes. Il serait sans doute urgent d'étudier les conséquences de ce mode de socialisation où chacun est parqué dans sa tranche d'âge. N'y a-t-il pas une confusion entre une vie collective régie par des décisions administratives et bureaucratiques et la socialisation ? À moins

que l'on assiste à la mise en pratique d'une conception déterministe de la socialisation, confiée à des professionnels qui en font leur spécialité. L'éducation, intégrée à la "gestion" du temps, de l'argent, des groupes d'âge, prend le pas sur la spontanéité du lien social.

La socialisation de l'enfant s'effectue selon un parcours institutionnel qui aboutit à une segmentation constante des temps, des lieux de vie, des activités; segmentation longitudinale, dans la logique de la séparation des âges; segmentation horizontale qui conduit pour un même âge à une séparation des tâches dans des lieux et des temps appropriés. De nouveaux rites sociaux marquent les passages d'une institution à une autre, d'une activité à une autre, d'un temps à un autre. Cet itinéraire institutionnel se présente donc comme un itinéraire ritualisé. Plus les rites sont nombreux, plus ils sont banalisés et standardisés. Les exemples ne sont plus uniquement à rechercher dans quelques temps forts comme le baptême, les anniversaires, l'entrée à la crèche ou à l'école, mais aussi dans l'immutabilité du déroulement de l'emploi du temps dans chaque institution. Les séances d'habillage et de déshabillage, les rituels de propreté, les temps "interstitiels" (comme "l'heure des mamans" par exemple), les paroles de bienvenue ou d'au revoir, ces microrituels, dont le déchiffrage nous invite à une relecture de Goffman (1974) assurent la sécurité de chacun dans les périodes de transition. La conformité des réactions devant chaque situation diminue la charge émotive des ruptures. À la fonction de légitimation des rites d'institution s'ajoute la fonction sécurisante des microrituels. La légitimation de la rupture est inséparable de la mise en sécurité de la transition. Le risque de désordre engendré par la rupture appelle à l'œuvre la fonction réparatrice du conformisme.

À titre d'exemple, je développerai ici l'usage quasiment stéréotypé de "l'heure des mamans". Au cours d'une enquête qui prenait en compte toutes les institutions de garde et d'accueil de la petite enfance d'une commune de la région parisienne (Mollo-Bouvier et alii 1988), nous avons effectué un relevé précis des emplois du temps de chaque institution, prêtant une attention particulière aux passages d'une institution à une autre, c'est-à-dire aux ruptures ou aux transitions. À la crèche (chez les grands), à la halte, à l'école maternelle, on retrouve inmanquablement à la fin de chaque demi-journée "l'heure des mamans" (pas celle des papas). Il s'agit de combler l'attente des enfants qui doivent quitter l'institution avec un adulte, le plus souvent la maman. Les activités programmées sont terminées, le matériel éducatif et/ou ludique rangé. On a juste laissé quelques puzzles, toujours les mêmes, à la disposition des enfants, et nous avons pu constater que dans toutes les institutions de la commune, chaque jour et plusieurs fois par jour, les enfants commencent à réaliser les mêmes puzzles, dont la plupart ne seront pas achevés. Cette activité répétitive, incomplète, perd complètement sa signification première, pour s'intégrer au rituel d'un temps de transition situé entre le

temps de l'institution et le temps familial. Qui a jamais compté le nombre de puzzles inachevés qui ont jalonné le parcours de la socialisation primaire d'un enfant de la crèche à la fin de l'école maternelle, en passant par la halte garderie, et les centres de loisirs du mercredi et des petites vacances ?

Le temps de la science et le temps d'apprendre à aimer : un exemple de télescopage

L'évolution de l'enfant s'inscrit selon un ordre de succession de ses différentes phases dans des temporalités définies au terme d'observations et d'expérimentations qui fixent des normes de développement standardisées. La grosse difficulté vient sans doute du fait que la psychologie génétique, et ceci est encore plus vrai pour les neurosciences, s'est toujours attachée à montrer que les modalités d'acquisition des connaissances sont indépendantes des conditions sociales des sujets. Ces conditions peuvent accélérer ou retarder les étapes de ce développement, mais ne peuvent pas modifier leur ordre d'apparition ou leurs contenus. Une fois encore, et indépendamment des débats au sein de la communauté scientifique entre la psychophysiologie et les neurosciences d'une part, et la psychosociologie d'autre part⁶, la diffusion des connaissances et leur mise en pratique par les professionnels de l'enfance ont privilégié les références à des profils de développement valables pour tous et en toutes circonstances, fixant les seuils de la normalité socialement acceptée, les limites à partir desquelles il est nécessaire d'intervenir sur le développement, de tenter de réparer certains dysfonctionnements. Lorsque le temps étalonné en laboratoire bascule dans les multiples temps sociaux qui ont déjà bien du mal à se coordonner⁷, cela ne manque pas de provoquer certaines incohérences dont les conséquences sont mises au compte de défaillances individuelles. Le temps institutionnalisé se trouve sans cesse soumis à plusieurs contraintes simultanées. Les institutions d'accueil des enfants ont multiplié leurs références temporelles en prenant en charge une fonction éducative. Il leur faut faire entrer dans le même emploi du temps le temps des parents (lui-même soumis aux contraintes des horaires de travail, de transport), le temps de l'institution qui obéit aux règles de la bureaucratie et du code du travail, les temps des enfants, infiniment variables

6. Il est vrai qu'actuellement la psychologie sociale a perdu une bataille face à la psychologie expérimentale triomphante. Le rattachement de la psychologie au département des sciences de la vie du CNRS s'est fait au prix de l'éviction de la recherche en psychologie clinique et en psychologie sociale.

7. Citons par exemple les difficiles ajustements entre le temps professionnel et le temps familial, le temps de travail des parents et le temps des institutions de garde, le temps scolaire et le temps libre.

selon la situation de celui qui les mesure et les cautionne. La succession des temps donne le rythme à la croisière de la socialisation ; son caractère répétitif, scandé par des rituels qui peuvent marquer le déroulement d'une journée ou le passage d'un statut social à un autre, renouvelle constamment la légitimité accordée à des pratiques dont on a oublié l'origine. Mais l'analyse de quelques temps forts de la socialisation permet de montrer que les contraintes sociales, les exigences bureaucratiques et les discours scientifiques créent de curieux amalgames et quelques télescopes qui méritent réflexion.

Nous prendrons un exemple dans une institution sur laquelle les travaux sont encore peu nombreux, à savoir les centres maternels qui accueillent des mères seules et démunies avec leur enfant. Une équipe de recherche (Rollet, Norvez, Mollo 1995), a étudié les pratiques éducatives mises en œuvre en direction des mères et des enfants. Pendant la durée de leur hébergement, les mères en situation de détresse sont encadrées par une équipe de travailleurs sociaux qui exercent leur activité selon trois grandes directions : l'éducation à la fonction maternelle et à "l'apprentissage" du lien mère-enfant, la restructuration de la personnalité de la mère, l'insertion sociale. Si les pratiques éducatives mises en œuvre concernent essentiellement les mères, l'objectif majeur de l'ensemble du dispositif se concentre sur l'intérêt de l'enfant. L'éducation de la mère a pour but ultime la sécurité matérielle, morale et affective de l'enfant. C'est pourquoi, tout au long de leur séjour, les résidentes sont aidées dans leur apprentissage, mais aussi évaluées en fonction de leur aptitude à devenir une bonne mère. De cette évaluation dépend le verdict final : celle qui sera considérée comme une mère dangereuse pour son enfant quittera le centre sans celui-ci⁸.

La constitution et la qualité du lien mère-enfant relèvent à la fois d'un apprentissage et d'une action psychologique, voire d'une thérapie. Chaque centre met en place une véritable pédagogie du lien. Les références théoriques faisant appel à la psychologie et à la psychanalyse sont souvent floues, mal définies ; ce sont elles cependant qui fondent pour une large part les stratégies mises en œuvre pour cet apprentissage.

Une première étape consiste à favoriser l'établissement d'un "lien primaire" et de le faire ensuite évoluer d'un état fusionnel vers un retour à une vie sociale intégrant et la mère et l'enfant. La reconnaissance de l'autonomie

8. Si l'image de la "bonne mère" se dessine à travers les objectifs des éducateurs, a contrario l'image de la mauvaise mère est beaucoup plus floue. On remarque un souci constant de ne pas stigmatiser la femme en tant que mauvaise mère. Elle est surtout présentée comme une victime d'une violence familiale et sociale qui l'a trop profondément perturbée pour qu'elle puisse prendre en charge son enfant. La séparation de la mère et de l'enfant, toujours traumatisante, n'est plus présentée comme une rupture pure et simple du lien mère-enfant, mais comme une autre façon d'être mère.

de l'enfant par la mère est considérée comme la fin de cette première étape de la construction de l'amour maternel; une séparation naturelle et nécessaire est symbolisée par l'inscription obligatoire de l'enfant à la crèche, qui signifie également une injonction faite à la mère d'entreprendre une formation ou la recherche active d'un emploi.

Les références aux théories de l'attachement

Les travaux des éthologues connaissent une large diffusion dans les centres maternels. Les professionnels s'appuient sur eux pour accompagner les jeunes femmes dans l'apprentissage de la fonction maternelle. Les références au "lien primaire" évoquent les premiers travaux de Bowlby (1958), qui insistait sur l'origine instinctive de ce lien. Peu à peu, l'aspect inné a été remplacé par l'idée d'une construction progressive, édifiée conjointement par la mère et l'enfant (Brazelton, Berry, Cramer 1990). Le personnel des centres maternels souhaite intervenir efficacement dans cette construction, permettant à chacun d'évoluer vers une autonomie acceptée.

Des temporalités différentes

Ce processus qui mène harmonieusement la mère et l'enfant de la fusion à la relation correspond dans l'abstrait à l'évolution d'une situation-type, considérée comme normale. Le centre maternel est au contact de femmes en situation de détresse, perçues le plus souvent comme profondément perturbées, incapables, au moins provisoirement, d'assumer leur fonction maternelle. Toute une action de soutien psychologique est par ailleurs entreprise pour les aider à reconstruire leur personnalité, retrouver une identité. L'absence du père, ou sa présence épisodique et souvent perturbante, ne peut que compliquer encore la situation. Mais la date d'entrée à la crèche, fixée "à la fin du congé de maternité", marque obligatoirement la fin de cette étape et la nécessité de passer à la suivante. Le rite social, le temps administratif, les exigences budgétaires ne tiennent pas compte de l'accumulation des pathologies qui ne peuvent que perturber le déroulement d'une situation étudiée dans l'abstrait. Elles sont certes parfaitement reconnues, déplorées parfois, longuement expliquées, mais il semble que la coïncidence entre la fin du lien primaire et l'obligation de l'inscription de l'enfant à la crèche soit naturelle, si évidente que la dérogation n'est même pas imaginée. Elle fonctionne comme un rite d'institution qui, selon Bourdieu, institue une légitimité à l'arbitraire. "Il y a une évolution dans le séjour. Il y a un temps pour instaurer le lien primaire avec l'enfant, autour de la naissance, jusqu'à deux mois et demi. Ensuite la crèche est obligatoire, qu'elle le veuille ou non." (Directrice d'un centre maternel).

L'évolution du lien mère-enfant s'inscrit dans le cadre d'un contrat social qui s'inscrit "naturellement", donc légitimement, dans un dispositif institutionnel⁹.

La socialisation des enfants est soumise à un processus de segmentation des âges, des temps, des lieux, des activités, qui peut se lire dans l'éclatement du dispositif institutionnel. Ces coupures sont accompagnées de nombreux rites de passage, qui légitiment des limites arbitraires, assurant ainsi une apparente continuité entre les différentes étapes et les différentes instances de la socialisation. Il faut suivre avec intérêt les expériences récentes et encore ponctuelles, qui tentent de transformer le rituel en transition, de transformer les temps sociaux en temps de vie, de réintroduire dans la notion de socialisation une dimension spontanée et conviviale. Le temps de l'enfance s'inscrit peut-être dans une négociation permanente entre le temps de la connaissance, le temps administratif, le temps de l'urgence et le temps de vivre.

Bibliographie

- BOWLBY J., 1958, "The nature of the child's tie to his mother", *International Journal of Psychoanalysis*, 38, pp350-375
- BOUDET B., 1997, "Babyloup, une crèche pour les femmes qui vivent la galère", *Union sociale*, n100 pp15-18
- BOURDIEU P., 1982, "Les rites comme actes d'institution", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n43, pp58-63
- BRAZELTON T. B., BERRY J. W., CRAMER B., 1990, *Les premiers liens. L'attachement parents-bébé vus par un pédiatre et un psychiatre*, Paris, Stock
- CHOMBART DE LAUWE M.-J. et alii, 1976, *Enfant en-jeu*, Paris, CNRS
- CHAMBOREDON J.-C., PREVOT J., 1973, "Le métier d'enfant", *Revue Française de Sociologie*, XII, 7
- DUPRAZ L., 1995, *Le temps d'appivoiser l'école; lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle* Paris, Fondation de France *Les cahiers* n9, 288p
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interactions*, Paris, Ed. de Minuit, 231p
- JARDINE M., 1996, "Temps des enfants- temps des parents, les temps ENTRE" *"L'enfant et le temps, les temps de l'enfant"*, *Éveil culturel et petite enfance. Troisièmes Rencontres Européennes, Septièmes rencontres aquitaines*, Université de Bordeaux II 14-16 nov. 1996

9. Faut-il rappeler que la crèche est une production de la société et que le passage à la crèche ne peut être considéré comme une étape obligatoire dans la socialisation des enfants? Le grand problème des centres maternels est le raccourcissement constant de la durée des séjours, ce qui est incompatible avec le temps nécessaire pour aller au terme de toutes les actions d'apprentissage, de thérapie et de formation qui constituent l'essentiel de leurs objectifs.

- JAVEAU C., 1991, *La société au jour le jour, écrits sur la vie quotidienne*, Bruxelles, De Boeck, 292p.
- MARC P., 1984, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, Peter Lang, 235p
- MOLLO-BOUVIER S., 1991, Un itinéraire de socialisation: le parcours institutionnel des enfants, in MALEWSKA-PEYRE H., TAP P., 1991 *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, pp289-308.
- MOLLO-BOUVIER S. (dir.), 1992, "128 appels passés au crible, familles au bout du fil, les services téléphoniques en questions", *Le groupe familial*, n136, pp29-55.
- MOLLO-BOUVIER S., 1994, "Enfances et sciences sociales, présentation", *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, n1-2, pp11-13.
- MOLLO-BOUVIER S. et alii, 1988, *La fréquentation des institutions de garde éducative par les jeunes enfants d'origine étrangère: résistances et motivations des familles; modalités d'intervention des partenaires sociaux*, Rapport de recherche réalisé à la demande du Fonds d'Aide Sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.
- NORVEZ A., 1990, *De la naissance à l'école, santé, modes de garde et préscolarisation dans la France contemporaine*, Paris, PUF/INED.
- PIAGET J., INHELDER B., 1966, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF
- PLAISANCE E., 1994, Les sciences sociales et la petite enfance in "Enfances et sciences sociales, présentation", *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles p69 -84.
- ROLLET C., 1990, *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*, Paris, PUF/INED.
- ROLLET C., NORVEZ A., MOLLO S. et alii, 1995, *Les centres maternels: utopies et réalités éducatives d'hier et d'aujourd'hui*, Rapport de recherche, appel d'offres MIRE/DEP du 1^{er} mars 1993, 325p.
- VERRET M., 1988, *La culture ouvrière*, Nantes, ACL Crocus

La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise¹

CLÉOPÂTRE MONTANDON

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève
9 route de Drize, 1227 Carouge GE Suisse

En 1984, la Société pour l'étude de l'interactionnisme symbolique, composée de sociologues nord-américains, organisait une séance intitulée "Développement de l'enfant et interactionnisme symbolique". L'intérêt que suscita cette initiative encouragea certains des participants à continuer leurs échanges et à créer, en 1986, le premier numéro de la revue *Sociological Studies of Child Development*. Quelques années plus tard, au Congrès Mondial de Sociologie de 1990, un groupe de sociologues de l'enfance tient une première réunion et, en 1992, l'Association américaine de sociologie (American Sociological Association) met sur pied une section intitulée Sociologie des enfants (Sociology of children). Autre fait significatif, en 1992 la revue mentionnée plus haut change de nom, s'intitulant désormais *Sociological Studies of Children*.

Tous ces événements révèlent une intense activité des sociologues intéressés à l'enfance à partir des années quatre-vingt et une certaine reconnaissance de la place des enfants dans le champ sociologique². Justifient-ils

1. Cet article ne traite pas de littérature anglo-saxonne uniquement. Certes, la majorité des travaux ont été produits par des sociologues nord-américains, anglais ou scandinaves. Mais l'une des caractéristiques des chercheurs dans ce domaine, c'est la volonté d'ouvrir le champ sur un plan international et un certain nombre de contributions en langue anglaise proviennent de sociologues qui travaillent en Allemagne, en Europe de l'Est et du Sud, en Afrique du Sud, en Australie et dans d'autres pays encore.
2. Des réseaux furent créés ailleurs, notamment en Europe. "Childhood as a Social Phenomenon", par exemple, fut un projet international réunissant seize pays (Qvortrup 1993), et dès 1991, des sociologues britanniques fondèrent à Londres le Childhood Study Group, et ensuite le réseau Childhood and Society (Mayall 1994).

pour autant l'émergence et l'établissement d'une nouvelle spécialité ? Cette question sera reprise à la fin de cet article, après l'examen des premiers travaux sociologiques sur les enfants, des principaux thèmes explorés par les sociologues qui travaillent sur l'enfance et des orientations théoriques adoptées.

Les premiers travaux sociologiques en langue anglaise sur l'enfance et les enfants

C'est principalement aux États-Unis que l'intérêt pour l'étude des enfants a connu dans les années vingt un premier essor en sociologie (Trent 1987). Mais bien que, dès cette époque, l'enfance ait stimulé des réflexions et des travaux chez les sociologues et les psychologues sociaux, selon Trent cette attention s'est étiolée peu après et le champ a été investi massivement par les psychologues du développement et les travailleurs sociaux.

L'article de Trent décrit pour commencer comment, vers la fin du siècle passé, dans un contexte d'industrialisation massive, d'urbanisation, d'immigration, d'explosion démographique et d'expansion de l'instruction publique, a émergé un intérêt pour les problèmes de l'enfance et plus particulièrement pour le travail des enfants, la déficience mentale et la délinquance juvénile. Ce sont pour commencer les philanthropes et réformateurs sociaux, rejoints par des médecins et des psychologues, qui ont investi le champ de l'enfance. Les sociologues, peu présents au début de ce mouvement, se sont manifestés de manière assez spectaculaire à partir des années vingt, notamment cinq figures de la sociologie américaine : William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess et Kimball Young. Ces chercheurs étaient des pionniers, car si on regarde l'analyse que Ambert (1986) a réalisée de la place qu'occupent les enfants dans les travaux sociologiques classiques, le nombre de pages consacrées aux enfants (à l'exception de Durkheim dans *L'Éducation morale*) est infime. Trent décrit les apports de ces cinq sociologues nord-américains, les situe dans leurs trajectoires respectives, ainsi qu'en termes de demande sociale, souligne quelques orientations théoriques et tente surtout de comprendre pourquoi la voie qu'ils ont ouverte n'a pas été poursuivie après les années trente.

Plusieurs raisons sont évoquées par Trent concernant ce déclin. D'une part, des raisons d'ordre social, à savoir que les sociologues, contrairement aux psychologues n'avaient pas de composante clinique à leurs activités. Ces derniers ont progressivement monopolisé les ressources financières disponibles au détriment de la sociologie. D'autre part, Trent souligne des raisons

théoriques, comme par exemple la présence d'obstacles méthodologiques, ou encore le déclin de l'École de Chicago, à laquelle étaient liés les cinq sociologues, et l'essor des théories parsoniennes qui, en traitant davantage de l'action sociale que des acteurs sociaux, étaient moins propices au développement d'une sociologie de l'enfance.

Après la période singulière des années vingt, et sauf quelques rares exceptions, comme ce fut le cas des subtiles analyses de Waller sur la culture des écoliers (1932), c'est dans la deuxième moitié de notre siècle qu'un tout petit nombre de sociologues de langue anglaise se sont à nouveau tournés vers l'enfance. Dans un premier temps, le processus de socialisation des enfants, axé sur les pratiques des adultes, fut, comme l'indique Ambert (1986), au centre des travaux (Bossard & Boll 1966, Elkin & Handel 1960, Danziger 1970, Shipman 1972, Dreitzel 1973, Richards 1974). Même l'ouvrage de Ritchie & Koller (1964), qui est l'un des premiers à avoir comme titre *Sociology of Childhood*, porte essentiellement sur le processus de socialisation. Il a fallu attendre Denzin (1977) et surtout les années quatre-vingt, comme nous le verrons ci-dessous, pour connaître l'émergence de quelques réflexions plus originales sur l'enfance.

Cette longue période de silence a intrigué certains chercheurs. Ambert (1986), qui a mené une analyse de contenu des principaux textes de base, des revues ainsi que des travaux des théoriciens majeurs en sociologie, propose une série de raisons pour ce désintérêt, notamment la prédominance d'un point de vue et de préoccupations masculines chez les principaux représentants de la sociologie américaine, ainsi que le peu de valeur accordé au domaine de l'enfance par ceux qui jouent le rôle de gardiens du temple dans les revues prestigieuses et lors des promotions académiques. Même les sociologues féministes ont ignoré l'enfance, se focalisant davantage sur la libération de la femme, plutôt que sur l'intégration du rôle maternel dans les nouveaux projets et les nouvelles attentes des femmes.

Les principales thématiques du dernier quart de siècle

À partir des années quatre-vingt, les travaux sociologiques sur l'enfance et les enfants se multiplient. À côté des études publiées dans *Sociological Studies of Children* ainsi que dans des revues qui ne sont pas spécialisées dans l'enfance, un certain nombre d'ouvrages ont vu le jour (Chisholm et al. 1995, Corsaro & Miller 1992, Corsaro 1997, Cunningham 1991, Elder et al. 1993, Fine & Sandstrom 1988, Frønes 1995, Handel 1988, James & Prout 1990, Jenks 1982, Mayall 1994, Oakley 1980, Stainton Rogers R. & Stainton Rogers W. 1992, Qvortrup et al. 1994, Waksler 1991, Zelizer 1985).

Sans doute l'essor des perspectives interactionnistes, interprétatives et ethnométhodologiques y est-il pour quelque chose³.

En lisant les multiples travaux que les sociologues ont mené ces dernières années auprès des enfants, il est frappant de constater, d'une part la prédominance de l'empirie, et d'autre part la grande diversité des questions explorées. Pour en présenter une partie je vais distinguer, en suivant Frønes (1994), quatre grandes catégories de thématiques : les travaux qui traitent des relations entre générations, ceux qui étudient les relations entre enfants, ceux qui abordent les enfants comme un groupe d'âge et ceux qui examinent les différents dispositifs institutionnels qui s'adressent aux enfants.

Les relations entre générations

Une première catégorie de travaux étudie les relations entre générations, entre parents et enfants ou entre adultes en général et enfants. On pourrait se demander en quoi certains de ces travaux se réclament de la sociologie de l'enfance plutôt que de la sociologie de la famille ou d'une autre spécialité. Cette question sera reprise plus loin, dans la section théorique. Notons pour le moment que les chercheurs qui se réclament de la sociologie de l'enfance désirent rompre avec les approches classiques de la socialisation et centrent leurs recherches sur les enfants en tant qu'acteurs. Leur but est d'étudier les enfants non pas comme les objets de la socialisation des adultes, mais comme des sujets du processus de socialisation. N'empêche qu'il reste des sociologues qui sont, comme nous le verrons, moins radicaux dans leur orientation.

C'est le cas de certains chercheurs qui traitent des relations parents-enfants. Dans un article intitulé "Vers la compréhension du processus disciplinaire: le modèle de l'interaction parent-enfant"⁴ les auteurs construisent un modèle inspiré par l'interactionnisme symbolique pour analyser les conduites parentales qui ont lieu dans des situations disciplinaires (Desalvo, Zurcher & Grotevant 1986). Ce modèle tient compte de la manière dont les parents évaluent leur compétence parentale, ainsi que de la contradiction entre leur image idéale du comportement parental et leur comportement réel, en tant que facteurs culturels qui forment les réactions parentales face aux comportements de leurs enfants. En se fondant sur ce modèle ils essayent de montrer comment la distance entre les conduites disciplinaires idéales des

3. Du côté des ethnométhodologues voir MacKay (1974), Speier (1970). À noter que les psychologues, de leur côté, qui avaient dominé le terrain pendant de longues années, se sont de plus en plus tournés vers une approche contextualisée de l'enfant, ouvrant eux-mêmes une brèche dans leur quasi-monopole.

4. Les titres dans l'article ont été traduits en français; pour le titre original, en anglais, voir la bibliographie.

parents et leur comportement réel varie avec le temps et comment cela influence leurs relations avec leurs enfants.

Les effets des comportements parentaux sont aussi étudiés dans un article intitulé "Divorce et développement de l'enfant", basé sur les données d'une vaste étude longitudinale effectuée aux États-Unis sur un plan national (Furstenberg & Seltzer 1986). Les auteurs montrent qu'avec le temps les enfants dont les parents ont divorcé reprennent le dessus pour se réajuster positivement dans le cadre de l'école, de la famille et des relations avec les camarades. Ils comparent le développement des enfants qui vivent dans des contextes familiaux différents et tentent d'isoler les facteurs qui contribuent de manière significative soit à une réadaptation positive soit à une réadaptation négative de ces enfants après le divorce de leurs parents.

Certains travaux adoptent une perspective comparative, dans le temps ou dans l'espace. Une étude allemande sur le thème de "La bonne mère: l'histoire du modèle normatif de "l'amour maternel" (Schütze 1987) décrit les paradigmes théoriques les plus populaires qui ont influencé les comportements maternels depuis la fin du XVIII^e siècle. Cette étude historique du traitement de l'enfance par les adultes montre comment les philosophies qui sous-tendent les comportements des adultes sont marquées par des changements, par le passage de pratiques disciplinaires et affectivement détachées vers des pratiques davantage émotionnelles et chaleureuses.

Dans la même veine, une étude décrit les "Changements historiques des orientations parentales envers les enfants" (Alwin 1988). Procédant à une analyse quantitative du changement des attitudes envers les enfants aux États-Unis, l'auteur compare les données provenant de plusieurs études nationales et régionales sur une période de cinquante ans. Il montre que les valeurs parentales sont un indicateur important du changement. Plus particulièrement, les valeurs inventoriées illustrent que les parents accordent une préférence croissante à l'indépendance et l'autonomie des enfants et décroissante à l'obéissance ou la conformité face à l'autorité. Alwin note que cette valorisation de l'autonomie caractérise tous les milieux sociaux et suggère en conclusion quelques raisons expliquant ces changements. Le même chercheur a continué ses travaux sur l'évolution plus récente des préférences parentales en ce qui concerne les caractéristiques de leurs enfants, notamment selon le sexe des enfants (Alwin 1991). Il s'est intéressé au rapport entre les changements sociaux touchant les rôles masculin et féminin et les changements des préférences des pères et des mères concernant leurs filles et leurs garçons. À travers des analyses quantitatives sophistiquées, ses résultats indiquent peu de différence entre les qualités que les parents valorisent pour les filles et les garçons, et il montre qu'il n'y a pas de convergence significative plus marquée lorsque, par exemple, les

mères travaillent. Ces données devraient sans doute être considérées avec précaution, mais ne peuvent qu'encourager d'autres travaux concernant cette problématique.

Les travaux comparatifs entre pays sont intéressants. Sans doute, les anthropologues anciens et modernes ont beaucoup travaillé sur ces questions (Whiting & Edwards 1988) et on peut se demander jusqu'à quel point aujourd'hui leurs approches diffèrent de celles des sociologues. Quoi qu'il en soit, ces derniers travaillent de plus en plus dans ce domaine. Le projet *Childhood as a Social Phenomenon*, mentionné plus haut, a généré toute une série de rapports nationaux intéressants (Qvortrup 1993). Aux États-Unis, les chercheurs aiment bien établir des comparaisons avec le Japon. Boocock (1991) a effectué une analyse comparative très intéressante des conceptions de l'enfance et des pratiques éducatives dans ces deux pays. En se fondant sur des travaux existants et sur ses propres recherches, elle met en évidence les déterminants historiques, les contradictions, mais aussi les conséquences pratiques et les tendances d'avenir en ce qui concerne les représentations de l'enfance au Japon et aux États-Unis. Elle montre, entre autres, que dans la culture japonaise les petits enfants étant considérés comme fondamentalement bons, leurs activités physiques, le bruit qu'ils font, sont considérés comme des choses "naturelles", et non pas comme des nuisances à contenir. Les parents japonais ont moins peur que les parents américains des comportements incontrôlables des enfants. Pour eux, trop de contrôle pourrait détruire la nature de l'enfant. Par ailleurs, ils se préoccupent davantage du développement d'un savoir-faire social chez leurs enfants, d'où leur souci de voir leur enfant participer à des activités de groupe, souci qui n'est pas partagé par les parents américains.

La structure familiale est souvent mise en relation avec le vécu des enfants. Amato (1995), dans un article qui est en même temps une revue de la littérature, montre comment les conditions de vie des enfants et leurs chances pour l'avenir sont affectées par la composition de leur foyer. En se centrant sur les familles monoparentales, dans une optique qui est en fait à la lisière de la sociologie de la famille et de la sociologie de l'enfance, il compare des études dans le contexte occidental et montre que, dans l'ensemble, les enfants dans ces familles sont relativement désavantagés. Il analyse une série de raisons concernant ce constat, et souligne le fait que ce désavantage n'est pas un phénomène universel, mais varie selon le contexte dans lequel vivent les enfants. Dans les sociétés collectivistes, par exemple, dans lesquelles "les enfants ont un contact étroit, fréquent et stable avec un grand nombre d'adultes, la perte d'un des parents du réseau social de l'enfant peut ne pas être spécialement problématique" (*ibid.* p39). De même, dans les pays où il existe des politiques sociales bien développées, comme en Scandinavie par exemple, le désavantage peut être atténué.

Une étude comparative et longitudinale qui compare les changements dans les relations parents-enfants a été réalisée en Allemagne de l'Est, Allemagne de l'Ouest et Pays Bas, sur la base d'un cadre conceptuel rigoureux. Büchner, Krüger et du Bois-Reymond (1994, 1995) mettent en parallèle les changements que vivent les enfants dans leur vie quotidienne et le processus d'individualisation qui touche les sociétés de l'Europe de l'Ouest. Ils soulignent les pressions économico-consuméristes qui touchent les enfants de plus en plus jeunes, qui remodelent les relations traditionnelles parents-enfants en donnant davantage d'indépendance aux choix des enfants. Cette étude est particulièrement intéressante parce qu'elle est une des rares recherches qui étudie les relations entre parents et enfants sans se limiter aux discours ou aux pratiques des parents uniquement. En effet, les chercheurs ont eu de longs entretiens avec les enfants de manière à bien comprendre leur point de vue.

De manière générale, les travaux qui étudient les relations entre générations et accordent une place importante aux enfants, sont le plus souvent sous-tendus par une approche unilatérale de la socialisation. Cependant, il existe aujourd'hui des travaux qui adoptent des perspectives moins traditionnelles. Ainsi Ambert (1992) a étudié l'influence que les enfants exercent sur la vie de leurs parents. Elle montre la carence de travaux sociologiques systématiques dans cette perspective, situe cette problématique dans une perspective historique, répertorie les aspects de la vie des parents qui peuvent être affectés par les enfants. Elle construit un modèle intégrant les dimensions qui permettent de comprendre cet effet à rebours. Celui-ci incorpore les caractéristiques des parents, des enfants, ainsi que la réponse sociale. Une série de chapitres est consacrée à des études empiriques. Ambert présente également des questions qui mériteraient l'attention des sociologues.

D'autres chercheurs ont tenté d'étudier l'enfance en vue de comprendre l'âge adulte, d'explorer la fameuse strophe de Wordsworth "The Child is father of the Man" (l'enfant est père de l'homme). Pimley, par exemple, a essayé de mettre en rapport les conditions sociales actuelles d'un certain nombre d'adultes avec des aspects spécifiques de leurs expériences durant leur enfance. En l'occurrence, il a mis en relation la compétence interactionnelle actuelle des sujets adultes avec un certain nombre de caractéristiques de leur vie d'enfants. Il a découvert que les individus dont les pères avaient un haut statut social étaient moins capables de communiquer et de se débrouiller dans la vie en tant qu'adultes. En revanche, des corrélations faibles ont été observées entre la compétence interactionnelle des sujets et celle de leurs conjoints ou encore celle de leurs parents.

Les relations entre les générations sont-elles marquées par une plus grande uniformisation ou plutôt par une plus grande différenciation entre adultes et enfants ? Il y a d'un côté ceux qui soutiennent l'idée d'une unifor-

misation croissante et qui de ce fait ne voient pas l'utilité d'une sociologie de l'enfance. De l'autre côté, il y a ceux qui pensent que les différences sont devenues plus subtiles et qu'il importe aujourd'hui de tenir compte non seulement des différences entre générations, mais aussi entre enfants d'âges différents. Par ailleurs, la multiplicité des dimensions qui marquent les différences mérite d'être mieux précisée. Comme le montre Frønes (1994 p154), un enfant aujourd'hui peut connaître plus de choses que ses parents, ou être mûr sexuellement, et garder le statut d'écolier. Cela pose également la question des limites de l'enfance. Nous reprendrons cette question plus loin.

Les enfants et les dispositifs institutionnels mis en place pour eux

Les effets des institutions sur les enfants et leurs familles ont attiré l'intérêt des sociologues depuis quelque temps déjà. En 1969, Platt publiait un article historique intéressant sur la montée du mouvement de "sauvetage" des enfants aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle, qui fut suivi par l'ouvrage *The Child-savers*. Les institutions qui s'occupent des enfants, qui sont de plus en plus nombreuses à organiser et influencer leur vie quotidienne, sont un champ qui inspire plusieurs travaux, qu'il s'agisse de l'école, des institutions de la petite enfance, des diverses institutions qui s'occupent des loisirs ou des médias. En général, la vie des enfants dans les institutions a été étudiée dans le but de voir si celles-ci remplissent bien leur fonction. Mais les travaux de facture classique, qui examinent l'influence de ces structures sur les enfants, sont aujourd'hui moins nombreux que ceux qui attribuent aux enfants un rôle actif.

Même à un âge très jeune, les enfants jouent un rôle dans ces institutions. Une étude menée dans des jardins d'enfants en Israël compare ce que disent les enseignants et les élèves sur l'ordre établi dans les classes. On voit que, malgré le fait que les enseignants ont le pouvoir, notamment pour organiser le travail à faire et l'emploi du temps quotidien, ils ne sont pas les seuls à créer la réalité de ces institutions. Kalekin-Fishman (1987) montre que cette réalité est constituée d'un ordre négocié, co-construit par les enfants et les enseignants, et donne à voir comment les enfants structurent de manière active leur espace, leur temps ainsi que les activités dans lesquelles ils s'engagent dans le cadre établi par leurs enseignants. Dans la même veine, au Canada, Carere (1987) explore l'hypothèse d'une relation négociée entre enseignants et élèves à l'école primaire, et plus particulièrement la présence d'une lutte implicite et voilée des enseignants pour le pouvoir et des élèves pour l'expression de soi. Elle montre comment les enseignants établissent des barrières dans le champ d'action des enfants dans le but d'optimiser leurs apprentissages. Elle utilise le concept de "funneling" (processus de l'entonnoir) pour indiquer comment ils réduisent progressivement les frontières

physiques des enfants, et le concept de "focus maintenance" (maintien d'une mise au point) pour désigner comment ils limitent le champ de leur perception. Le plus souvent les enfants acceptent ces mesures, mais tentent de gagner des fragments de liberté et d'autonomie dans le cadre de ces frontières par toutes sortes de techniques de personnalisation.

Les institutions pour la petite enfance commencent à se multiplier aux États-Unis, et les chercheurs à s'y intéresser de plus en plus. Dans une étude réalisée dans six crèches aux États-Unis, Leavitt (1991) a observé la vie quotidienne des bébés et tout petits enfants. Elle a été frappée par la rigidité des grilles horaires, par l'arbitraire des règles et par le ritualisme des personnes qui y travaillaient. Cette gestion réifiante des petits est selon Leavitt un héritage de théories désuètes et n'est pas nécessaire pour les soins collectifs de petits enfants. Ce travail contient une analyse critique bien documentée et une vision alternative de la garde des petits.

Dans une recherche américaine de facture classique, le placement des enfants selon différentes modalités a été mis en relation avec le développement de leurs compétences cognitives. Studer (1992a) a mesuré l'acquisition de ces compétences à l'aide de deux tests cognitifs dans quatre contextes différents: la garde des enfants chez eux, la garde chez des parents, la garde dans des familles-gardiennes et la garde dans une institution (crèche, garderie, école enfantine ou jardin d'enfants). En contrôlant l'influence des ressources économiques de la famille et celle du travail de la mère, elle a montré, entre autre, que le placement familial était associé au taux le plus élevé de compétences langagières. Dans une autre étude, Studer (1992b) a comparé des institutions de la petite enfance entre elles et s'est intéressée plus particulièrement au nombre d'enfants dans chaque institution, ainsi qu'à l'effet des ressources socio-économiques des familles. Elle a trouvé que la qualité de l'encadrement n'était pas liée de manière significative à tel ou tel dispositif. Cependant, la qualité de l'encadrement exerce une influence sur la préparation des enfants pour l'entrée à l'école primaire. Plus particulièrement, les enfants de familles aux revenus faibles sont mieux préparés lorsqu'ils sont placés dans des institutions de qualité.

Dans le champ de l'éducation spéciale, deux sociologues ont étudié comment des enseignants et thérapeutes qui travaillent avec des petits enfants ont progressivement adopté une perspective clinique pour encourager leur développement (Darling & Darling 1992). Ils retracent l'histoire de programmes de traitement basés sur des explications psychologiques de développement de l'enfant et des interactions parents-enfants, notamment sur la présence chez les parents d'un sentiment de culpabilité, lié à un rejet de l'enfant handicapé. Ils soulignent également l'apparition de l'approche systémique et voient dans cette tendance davantage de possibilités de rapprochement avec une approche sociologique de l'intervention sociale.

Certains chercheurs se demandent dans quelle mesure les intérêts de l'enfant sont mieux servis par l'institutionnalisation (Phadraig 1994). Tout en observant que la plupart des dispositifs pour la garde de jour visent à libérer les femmes, afin qu'elles puissent travailler à l'extérieur et non pas l'épanouissement des enfants, Phadraig note cependant qu'en fin de compte les intérêts des parents et des enfants ne sont pas entièrement opposés.

Le rapport de l'institutionnalisation de l'enfance avec les processus d'individualisation et d'individuation des sociétés occidentales a été exploré de manière intéressante par Frønes (1994) et par Näsman (1994). Le premier note que l'enfance a été envahie par une réglementation massive dans le domaine de l'éducation et des soins professionnels, par un contrôle social accru. L'institutionnalisation appelle une "individuation" dans la mesure où dans les systèmes bureaucratiques l'individu constitue l'unité à laquelle correspondent les droits et le contrôle social. Cette individuation signifie que les droits et les responsabilités s'appliquent aux individus et pas aux familles (ou aux ménages). Cependant, malgré le fait que les institutions s'adressent aux enfants et organisent leur vie de manière uniforme, ceux-ci bénéficient d'un traitement qui conduit vers l'individualisation. Les approches éducatives et psychologiques modernes mettent l'accent sur l'individualité des enfants. Selon Frønes, ce double processus d'individuation et d'individualisation relève d'un paradoxe : d'un côté on assiste à un contrôle social accru des enfants à travers les institutions, et de l'autre à la promotion de leur autonomie (ibid., p164). Ainsi l'individualisation sert en quelque sorte l'individuation. Dans cette logique, l'individualité reconnue aux individus sert à leur contrôle bureaucratique (Näsman 1994, p157).

Parmi les institutions développées pour les enfants, l'école bien évidemment occupe la première place. Dans la littérature anglo-saxonne, Woods (1980), Pollard (1985), Cullingford (1991), furent parmi les premiers à explorer l'enfant acteur dans le cadre scolaire. Leurs travaux ont eu un impact important en sociologie de l'éducation. Cependant, quand bien même ils se situent en plein dans les préoccupations de la sociologie de l'enfance, ils ne se sont pas réclamés de cette perspective. Il serait intéressant de savoir pour quelle raison. Est-ce à cause de la très faible visibilité de la sociologie de l'enfance à cette époque ? Est-ce plutôt parce qu'ils considéraient que la sociologie de l'enfance n'avait pas de raison d'être et que c'était à la sociologie de l'éducation uniquement de traiter des élèves ? Nous reprendrons cette question plus loin.

Le monde de l'enfance : interactions et culture des enfants

Ce sont les travaux sur les échanges, les jeux, les relations des enfants entre eux, en d'autres termes les recherches sur le monde de l'enfance, qui

ont sans doute contribué le plus à une prise de conscience de l'intérêt pour une sociologie de l'enfance et de l'inadéquation des paradigmes théoriques existants. Ce sont les sociologues qui ont étudié de près des enfants et qui se sont déclarés insatisfaits des théories de la socialisation qui ont pendant longtemps conceptualisé les enfants comme des objets de l'action des adultes.

Corsaro a été l'un des premiers à étudier les interactions entre pairs (1979, 1990, 1992). Dans une recherche fondée sur des observations et des prises vidéo de situations de jeu, il a analysé la culture que les jeunes enfants contribuent à créer (Corsaro 1986). Il a montré, entre autres, que lorsque les enfants interagissent en jouant des rôles, mais aussi lorsqu'ils donnent libre cours à leur imagination, d'une part ils tentent de gagner un meilleur contrôle sur leur vie et d'autre part ils partagent ce contrôle entre eux. Corsaro a réalisé des ethnographies comparatives en Italie et aux États-Unis notamment, afin d'examiner comment la participation des enfants dans des jeux où ils font "comme si" contribue à la production et à l'extension de la culture des pairs, tout en procurant aux enfants des éléments de compréhension et des dispositions face au monde des adultes. Il est un des promoteurs d'une perspective interprétative et constructiviste pour étudier la socialisation des enfants. Selon cette approche, la socialisation des enfants n'est pas une question d'adaptation ni d'intériorisation, mais un processus d'appropriation, d'innovation et de reproduction. En s'intéressant aux points de vue des enfants, aux questions qu'ils se posent, aux significations qu'ils attribuent, individuellement et collectivement, au monde qui les entoure, on découvre comment ceux-ci contribuent ainsi à la production et à la transformation de la culture des groupes de pairs, ainsi que de la culture adulte (Corsaro 1992).

Les chercheurs qui adoptent l'approche interprétative font le plus souvent appel à des méthodes ethnographiques et ethnométhodologiques dans le but de comprendre le point de vue des enfants. Dans une recherche effectuée auprès d'enfants de l'école primaire, des chercheurs allemands ont mesuré le nombre de types d'interactions entre filles et garçons. Ils ont décrit comment filles et garçons s'entraident, se disputent, se taquent et ont décrit comment ces comportements se modifient avec l'âge. Ils ont également montré comment les interactions entre enfants des deux sexes préparent le terrain pour les types d'interactions entre adultes (Oswald et al. 1987).

Des chercheuses nord-américaines se sont intéressées au développement, à travers les interactions entre élèves, des normes et des valeurs qui ont trait à l'amitié, à la présentation de soi et au statut (Eder & Sanford 1986). Elles ont analysé les différentes manières qu'ont les élèves, notamment des filles entre onze et treize ans, de communiquer et de construire ces

normes interactionnelles, à savoir les discussions sur les autres personnes, les confrontations avec des transgresseurs, mais encore l'humour ou la taquinerie.

Les interactions plus structurées, comme l'argumentation, ont intéressé un sociologue qui a procédé à une analyse conversationnelle des jeunes enfants (Maynard 1986). Emboîtant le pas à des approches linguistiques, il a montré que les enfants sont capables d'interactions complexes, progressant de la négation ou de l'opposition vers des formes d'argumentation sophistiquées. Il a mis en relation ces observations avec l'organisation sociale. À travers les discussions, les enfants présentent une sensibilité à leur environnement social. Ils sont impliqués dans des situations où ils sont appelés à se protéger, à garder la face, à préserver une image positive de soi, à montrer leur connaissance des valeurs et des normes. L'étude des conversations des enfants permet de comprendre comment ils apprennent, pourquoi ils font ce qu'ils font, et pourquoi ils choisissent de prendre telle ou telle position lors des interactions et activités avec autrui. Les pratiques argumentaires contribuent à l'organisation de leurs activités et de leur vie sociale.

Certains travaux se sont penchés sur le point de vue des enfants davantage que sur leurs interactions. Une étude sur la signification qu'attribuent les enfants à l'âge a montré que c'est une notion importante dans la constitution des groupes de pairs (Passuth 1987). L'auteur a décrit les attitudes des enfants concernant leur propre âge et l'âge des autres, de même que les privilèges et les attentes concernant les comportements qui sont associés au fait d'être un grand ou un petit. Selon Passuth, les enfants apprennent les principes égalitaires, ainsi que les distinctions selon les statuts des individus, à travers des interactions qui sont marquées par l'âge des participants.

Dans une étude fondée sur des interactions entre enfants pendant des jeux, Meehan (1988) s'est penché sur les conversations initiales qui précèdent le commencement d'un jeu, afin de voir comment chaque enfant s'y engage, décode les actions et les interprétations des autres. Il a pu montrer que la connaissance respective d'éléments biographiques ainsi que l'expérience préalable du jeu déterminent en grande partie les premiers échanges des enfants, et que l'incapacité de décoder certains dires initiaux conduit à des situations saugrenues. Il a aussi montré que, dans la conversation, les enfants respectent le tour de chacun et savent distinguer ce qui est jeu et ce qui est sérieux.

Toujours dans le groupe de travaux sur les interactions entre pairs pendant les jeux, il faut noter l'article de Keith Sawyer (1995) qui soutient que les interactions des enfants pendant les jeux où ils s'imaginent à la place d'une autre personne, leur donnent la possibilité de créer des réalités relationnelles temporaires, qui peuvent être utiles pour analyser ce qui se passe dans le monde des adultes. Selon l'auteur, l'étude attentive de ces processus

d'interaction peut conduire à la compréhension des contributions individuelles à la construction de l'ordre social, et inversement des contraintes qui s'exercent sur les actions des individus.

D'autres travaux, plus théoriques, existent également. Dans un essai sur l'importance du jeu dans le développement des interactions entre enfants, l'approche de Mead est comparée à celle de Winnicott (Das & McCarthy 1986). La dimension émotionnelle dans les jeux créatifs des enfants que Winnicott explore complète selon les auteurs la perspective interactionniste de Mead.

Une recherche sur les aspects normatifs des interactions a été réalisée auprès d'enfants de l'école primaire en Allemagne. Faisant recours à l'observation participante, Oswald (1992) a exploré la manière dont les enfants, en l'absence des adultes, arrivent à un consensus concernant la définition des normes ainsi que leur transgression. Il a montré que les réactions des enfants face aux violations des normes dépendent de leur rapport aux transgresseurs. Tous les enfants sont impliqués à un moment ou à un autre dans des situations où ils sont offensés. Mais leur action dépend du degré d'amitié qui les lie à ceux qui les ont offensés. Les normes qui sont valables pour ceux qui ne sont pas membres du groupe ne sont pas appliquées aux amis proches, dont le comportement est le plus souvent mieux accepté. Quant aux actions entreprises lorsque l'offense est reconnue comme une véritable transgression, elles varient selon les enfants. Certains d'entre eux préconisent des actions réparatrices et d'autres des actions punitives. Toutefois, les propositions réparatrices sont beaucoup plus fréquentes chez les enfants qui veulent rétablir les liens plutôt que sanctionner, leur but étant de reprendre les jeux au plus vite.

Une autre recherche, également construite sur l'observation participante, a été réalisée dans des écoles primaires américaines afin d'examiner comment sont interprétées les différences de statut entre groupes d'enfants ainsi qu'à l'intérieur d'un même groupe (Kless 1992). Les groupes de pairs composés de filles se distinguent des groupes composés de garçons. Le statut socio-économique tel qu'il est décodé par l'habillement, les possessions matérielles, le style de vie, l'apparence physique et les savoir-faire, qui indiquent une certaine précocité ou ont un caractère distinctif, étaient des critères valorisants retenus par les filles. De leur côté, les critères retenus par les garçons étaient les performances sportives, la rudesse, la défiance vis-à-vis de l'autorité et la "coolness". On constate que les différences qui caractérisent les cultures des groupes de garçons et de filles font partie de la manière dont chaque groupe perçoit les rôles considérés comme appropriés pour chaque sexe et qui sous-tendent la socialisation de soi.

Waksler (1986) est une des premières sociologues à explorer le monde social des enfants et à les étudier pour ce qu'ils sont et non pas pour ce qu'ils deviennent selon une perspective méthodologique interactionniste. Dans un

ouvrage édité en 1991 se trouvent quelques travaux intéressants sur les interactions entre enfants et sur le travail qu'ils fournissent pour créer et pour maintenir leur petit monde. Un des chapitres (Mandell 1991) analyse la manière dont les enfants négocient les significations attribuées aux interactions sociales en tenant compte des points de vue de leurs camarades et en essayant de leur communiquer les leurs. Dans la trace de Mead, elle a voulu observer auprès des enfants la relation entre soi, autrui et les objets, qui sous-tend toutes les formes d'interaction. En adoptant la posture de l'observation participante⁵, elle a étudié des enfants de 2-4 ans dans des garderies et elle a voulu voir comment ceux-ci, face à des situations de type nouveau, procèdent pour se faire une idée de ce qui se passe, de ce que les autres font et de ce qu'ils doivent faire eux-mêmes. Elle a ainsi identifié quatre postures dans les interactions entre enfants. La première est "l'implication de soi", lorsque les enfants se mettent à faire quelque chose et qu'ils sont aux prises avec des objets physiques et leurs propres actions et réactions. Mandell a observé cette activité que Denzin (1977) avait nommée "jouer avec soi", qui est une posture où les enfants apprennent également à tenir compte des autres. La deuxième posture est "l'observation interprétative et la présentation de soi". C'est lorsque les enfants se mettent à apprendre les rouages des interactions. L'implication est encore périphérique, les enfants se mettent près d'autres enfants et les observent dans leurs activités, annoncent de diverses manières leur présence. La troisième posture est la "la co-implication". Dans ce cas, les enfants essayent de prendre part aux activités des autres. Cela ne réussit pas toujours du premier coup. Ils essayent de proposer une idée, un objet, une activité. Si ces indices sont compris par les autres et interprétés correctement, alors il y a rencontre réussie. Pour que l'échange continue, il faut que le partage d'indices continue. Enfin, la quatrième posture est celle de "l'implication réciproque". Dans ce cas, "l'action est créée conjointement, basée sur une définition commune de la réalité" (1992 p172). À cette étape, plus que l'activité en soi, ce qui compte c'est la compréhension réciproque. Ces postures ne sont pas des stades, elles sont prises par les enfants à tout âge suivant les circonstances.

Dans le même livre se trouvent également deux chapitres d'un ouvrage unique en son genre qui porte sur les savoirs traditionnels et le langage, la culture en somme, des écoliers en Grande-Bretagne (Opie & Opie, 1959). Ces extraits donnent à voir un ensemble varié d'exemples du rôle des enfants dans la création du monde social dans lequel ils vivent et de leur culture. Ils

5. Au sujet de l'observation participante auprès de petits enfants, Mandell argumente que, s'il est vrai qu'un adulte ne peut passer pour un enfant, il est possible de se faire accepter par les enfants et participer à un certain nombre d'activités avec eux. Mandell (1988) a décrit sa posture par l'intraduisible "the least adult role in studying children".

montrent que les enfants possèdent des savoirs particuliers, de l'esprit, un sens des possibilités offertes par la langue et des idées sur la réalité sociale qui les entoure. Les Opie, qui ont étudié la transmission des croyances, jeux, devinettes, réparties, chants, histoires drôles, comptines, jeux de mots, surnoms, épithètes, argotismes, etc. chez les enfants, ont montré que ceux-ci créent et recréent une culture qui est transmise de génération en génération avec ses variétés régionales et ses spécificités locales.

Les enfants en tant que groupe social

Les sociologues qui travaillent dans cette perspective soulèvent les questions les plus pointues, controversées, difficiles à résoudre, mais cruciales pour la reconnaissance d'une sociologie de l'enfance par la communauté sociologique.

Les travaux dans ce domaine tentent d'éclairer la position de l'enfance en tant que groupe social et la position de ce groupe dans les divers contextes de la vie quotidienne et dans les structures du pouvoir politique et économique. Cette problématique a pris une grande ampleur en Europe comme aux États-Unis, et plus particulièrement dans les pays scandinaves, provoquant des conflits entre spécialistes de l'enfance.

Pour un nombre croissant de sociologues, les enfants constituent un segment de la société. Les enfants quittent inmanquablement en grandissant cet espace de la société⁶, mais d'autres enfants viennent prendre leur place, le segment demeurant toujours. Sans doute, il y a des recoupements avec d'autres groupes d'âge, de même qu'il y a recoupement des valeurs, croyances, pratiques d'interaction entre segments. N'empêche que si on se donne la peine d'étudier la "forme sociale" de l'enfance, on s'aperçoit qu'elle a un noyau culturel spécifique (Qvortrup 1994). Cette manière d'approcher l'enfance est associée à l'idée de ne pas suivre une vision développementale de l'enfant, qui se centre sur la maturation de l'enfant, sur son intégration progressive, mais d'adopter plutôt une vision phénoménologique qui s'intéresse à l'expérience des enfants et à leur rôle d'acteurs. James et Prout (1990) ont exprimé cela dans une formule réussie en arguant qu'il ne faut pas étudier les enfants comme des "êtres futurs" (future beings), mais tout simplement comme des "êtres actuels" (beings in the present).

Reconnaître l'enfance comme objet sociologique ne conduit pas nécessairement à ignorer les différences entre enfants. Qvortrup (1994), par exemple, ne nie pas l'importance de tenir compte du fait qu'il n'y a pas une, mais une pluralité d'enfances. L'enfance d'un enfant français, d'un enfant

6. L'idée du segment a été reformulée par une anthropologue anglaise (Hardman 1973).

pakistanaï, d'un enfant péruvien ou d'un enfant japonais ne sont pas les mêmes, de même que l'enfance d'une fille n'est pas la même que celle d'un garçon et que les enfants de cadres n'ont pas la même expérience de l'enfance que les enfants d'ouvriers. Mais il pense que de parler de l'enfance ouvrière est tout aussi abstrait que de parler de l'enfance en général, d'enfance dans un pays particulier ou encore dans une période particulière. Selon ce sociologue danois, il est possible de distinguer un ensemble de traits que des enfants d'une certaine région, à un moment donné, dans des structures économiques et politiques données, ont en commun. Il est possible de voir aussi dans quelle mesure l'enfance dans une région donnée a changé du point de vue historique, à quel point les relations entre groupes d'âge se sont modifiées, et de comparer les enfances de différents pays. Si chaque enfant est unique, si tout groupe d'enfants, qu'il s'agisse de filles ou de garçons, ou tout groupe correspondant à d'autres caractères, vit des expériences particulières, chaque génération d'enfants, chaque cohorte dans une société donnée a quelque chose de commun, qui permet au chercheur de faire des propositions sur l'enfance dans cette société (Qvortrup 1995 p17). À noter, que dans sa perspective, le mot "enfants" ne correspond pas au pluriel du mot "enfant", mais qualifie un groupe appartenant à la catégorie "enfance" (Qvortrup 1994 p6).

Plusieurs thématiques riches à étudier émergent à partir du moment où l'enfance est considérée comme une catégorie sociale qui constitue un objet sociologique en soi. D'un point de vue démographique, il devient utile de rechercher des données statistiques, des indicateurs économiques et sociaux qui font mieux connaître le statut social des enfants d'une manière qui ne soit pas dépendante de leur famille. Le travail à faire dans ce champ est énorme (Saporiti 1994) car le plus souvent les enfants sont "cachés" derrière des catégories statistiques familiales. Dans les statistiques officielles, la visibilité des enfants est très réduite.

D'un point de vue économique, mais aussi social et culturel, il serait intéressant d'en savoir plus sur la manière dont les enfants utilisent le temps et l'espace. Ce qui est le plus souvent étudié, c'est le temps que les adultes consacrent aux enfants. Mais la manière dont les enfants utilisent le temps, se représentent le temps, ou encore l'expérience qu'ils en ont, sont des aspects de leur vie peu connus (Ennew 1994). Il en est de même de leur utilisation et de leur expérience de l'espace. Ces questions sont davantage étudiées dans les pays scandinaves où des chercheurs développent des concepts aptes à mieux les cerner, comme ceux de "scène", qui désigne l'espace physique, de "scripte", qui désigne l'agencement du temps, ou encore d'"investissement de l'espace familial" (Frønes 1994).

Le travail des enfants est un champ controversé qui suscite de plus en plus de travaux. Qvortrup, entre autres, a travaillé cette question d'un point de vue socio-historique. Il argue que les enfants ont toujours présenté une

utilité pour l'économie de leur société. Dans les sociétés occidentales, les enfants étaient autrefois directement utiles en tant que producteurs. Aujourd'hui, ils travaillent dans les écoles. Le travail scolaire est utile selon lui à double titre: parce que les enfants se préparent ainsi à faire partie de la force productive de leur société, mais aussi parce qu'ils procurent aux adultes des emplois (Qvortrup 1995). Si les enfants ne sont pas d'une utilité économique pour leurs parents, ils en représentent une pour la société. Cette question a été explorée par Oldman (1994), qui met l'accent sur un paradoxe, à savoir que les parents de nos jours font recours à une supervision non-familiale de leurs enfants et sont eux-mêmes payés pour fournir une supervision non-familiale à d'autres enfants.

Dans une étude anglaise, le travail des enfants a été décrit selon quatre catégories: a) le travail payé (l'enfant exerce un travail à temps partiel et il est payé par des personnes extérieures à sa famille); b) les activités économiques marginales (qui sont caractérisées par leur irrégularité et leur caractère à court terme, par exemple le baby-sitting, le lavage de voitures); c) le travail non-domestique dans la famille (aider par exemple dans une entreprise familiale); d) le travail domestique (les tâches domestiques de routine, la garde des frères et sœurs, les courses, etc.) (Morrow, 1994). Cette étude a révélé que 38% des enfants (N=730) de onze à seize ans ont un travail qui correspond aux trois premières catégories et 40% un travail domestique. L'auteur pense qu'il est erroné de considérer les enfants comme des fardeaux qui ne font que consommer des biens et des services dans leur famille et à l'école, et que leur rôle économique dans le marché du travail devrait nous conduire à reconsidérer la manière dont on conceptualise l'enfance.

Le rapport économique des enfants avec les adultes est considéré par certains comme analogue au rapport des classes sociales (Oldman 1994a, 1994b). Cette conceptualisation présente sans doute des faiblesses, recon nues d'ailleurs par son auteur, mais elle soulève des questions intéressantes. Entre autres celle de Sgritta (1994), à savoir que les transformations démographiques dans les sociétés occidentales et les changements dans la distribution de la population selon les âges font que les familles avec des enfants, étant donné que les adultes seuls sans enfants sont de plus en plus nombreux, sont obligées de répartir le même revenu entre un nombre de personnes plus élevé que les familles sans enfants à charge. De plus, dans les sociétés vieillissantes, les familles avec des enfants reçoivent de moins en moins de compensations de la part de la société. Cela fait que les enfants deviennent de plus en plus le groupe le moins bien loti. Sans doute les rapports entre générations doivent-ils être repensés.

Les enfants qui vivent dans des pays où les conditions économiques sont très difficiles, qui connaissent l'exploitation économique, de même que les enfants de la rue, suscitent de plus en plus l'attention des sociologues.

Reynolds (1988) a étudié les stratégies des enfants en Afrique du Sud face aux mesures répressives à leur égard. Elle a décrit la violation des droits civils des enfants emprisonnés et les problèmes des enfants de la rue. Au sujet des enfants de la rue, une recherche aux États-Unis a mis en relief comment les problèmes des enfants qui arrivent dans la rue se transforment, les problèmes familiaux et scolaires étant remplacés par des problèmes de survie (Visano 1988). D'autres travaux s'adressent à la question fondamentale de la nutrition (Tynes 1991).

Apports théoriques dans le domaine de la sociologie de l'enfance

Les travaux empiriques étudient, nous l'avons vu, plusieurs facettes et aspects du monde de l'enfance. Sans doute cette synthèse laisse-t-elle, faute de place, un grand nombre de travaux dans l'ombre⁷. Mais que se passe-t-il du côté théorique? Certes, les apports sont encore limités, mais les problématiques qui traversent la sociologie contemporaine sont bien présentes. Les premiers sociologues à s'intéresser à nouveau à l'enfance après les pionniers des années vingt appartiennent à la génération qui a succédé à Parsons et qui a renoué avec les approches de Mead, Weber, Simmel, Schulz. Le recul du structuro-fonctionnalisme et l'essor des approches interactionnistes, phénoménologiques et interprétatives ont donc préparé le terrain pour les sociologues désirant étudier les enfants. Les pistes théoriques que ces chercheurs ont poursuivies dès les années soixante-dix touchent les questions de la construction sociale de l'enfance et de la définition de la socialisation, mais aussi le rapport acteur-structures et le rapport micro-macro.

Au sujet de la "construction sociale de l'enfance", on trouve quelques développements intéressants. Dans la mouvance interactionniste, Denzin écrivait en 1977 que les enfants sont des "produits politiques" qui n'ont pas de porte-parole pour les défendre: "...Sans porte-parole évident de leur statut collectif, ce sont des spécialistes de la société qui dissertent et qui légifèrent à propos des enfants, qui les contrôlent et les scrutent; assistants sociaux, psychologues scolaires, éducateurs pour délinquants en probation, tribunaux, enseignants, sociologues, anthropologues, hommes politiques, psychiatres."⁸ (*ibid.* p16).

7. Notamment des travaux provenant de chercheurs scandinaves qui sont parmi les premiers à s'intéresser à l'enfance. Il faudrait probablement une autre synthèse pour leurs travaux. À mentionner la revue *Childhood*, qui paraît chez Sage à l'initiative de chercheurs scandinaves depuis 1993.

8. Traduction de la rédaction de "...without a clear spokesman for their collective position, children find themselves talked about, legislated over, tested and scrutinized by society's experts; by its

Jenks (1982) également insiste sur le fait que l'enfance n'est pas un phénomène naturel, mais social. Pour lui: "La transformation sociale de l'enfant en adulte ne résulte pas directement de sa croissance physique. La reconnaissance de l'enfant par les adultes, et réciproquement, n'est pas seulement déterminée par la différence physique; celle-ci n'est pas non plus une base assez claire pour la relation entre l'adulte et l'enfant. L'enfance doit être conçue comme une construction sociale, qui se réfère à un statut social défini par des limites intégrées à la structure sociale qui transparaît au travers de certaines conduites se rapportant pour l'essentiel à un milieu culturel particulier." (Jenks 1982 p12)⁹.

La construction sociale de l'enfance est également centrale dans l'ouvrage édité par James & Prout (1990) qui, à la poursuite d'un nouveau paradigme pour l'étude de l'enfance, mettent l'accent sur une reconstruction de l'enfance. En soulignant le fait que notre siècle a connu une multiplication des savoirs sur l'enfance, les expériences psychologiques, les tests psychométriques, les cartes sociométriques, les descriptions ethnographiques, les études longitudinales, etc., ils arguent que ces connaissances ont structuré notre réflexion sur l'enfance et les enfants. Elles ont conduit à une "imposition croissante d'une conception très occidentale de l'enfance pour tous les enfants, qui a pour effet de masquer le fait que l'enfance, en tant que telle, n'est en réalité qu'une construction sociale."¹⁰ (Prout & James 1990 p9).

Pour construire un nouveau paradigme, ils considèrent nécessaire de tenir compte d'une série de propositions résumées ci-dessous.

- 1) L'enfance est une construction sociale.
- 2) L'enfance est variable et ne peut être entièrement séparée d'autres variables comme la classe sociale, le sexe ou l'appartenance ethnique.
- 3) Les relations sociales des enfants et leurs cultures sont à étudier en soi.
- 4) Les enfants sont et doivent être étudiés comme des acteurs dans la construction de leur vie sociale et de la vie de ceux qui les entourent.
- 5) Les méthodes ethnographiques sont particulièrement utiles pour l'étude de l'enfance.

social workers, educational psychologists, probation officials, judges, courts, teachers, sociologists, anthropologists, politicians and psychiatrists."

9. Traduction de la rédaction de "The social transformation from child to adult does not follow directly from physical growth; the recognition of children by adults, and vice versa, is not singularly contingent upon physical difference; and neither is that form of difference an adequately intelligible basis for the relationship between the adult and the child. Childhood is to be understood as a social construct, it makes reference to a social status delineated by boundaries incorporated within the social structure and manifested through certain typical forms of conduct, all of which are essentially related to a particular cultural setting."
10. Traduction de la rédaction de "growing imposition of a particularly western conceptualization of childhood for all children which effectively conceals the fact that the institution of childhood is a social construction"

- 6) L'enfance est un phénomène dans lequel on retrouve la "double herméneutique" des sciences sociales mise en évidence par Giddens, à savoir que proclamer un nouveau paradigme dans l'étude sociologique de l'enfance, c'est s'engager dans un processus de "reconstruction" de l'enfant et de la société (résumé de Prout & James 1990 pp8-9).

À noter que d'autres chercheurs poursuivent, de manière plus radicale, la perspective du constructionnisme social et travaillent sur la déconstruction des narrations sur l'enfance (Stainton Rogers & Stainton Rogers 1992).

Une grande partie des travaux sociologiques sur l'enfance est associée à une "approche renouvelée de la socialisation" et à une critique de la vision classique de ce processus. L'article de Wrong (1961) critiquant la conception "hypersocialisée" de l'homme dans la perspective fonctionnaliste est un favori parmi les sociologues de l'enfance. Le concept de socialisation, ancienne formule qui se réfère à un processus unilatéral, à savoir l'influence exercée par les institutions et les agents sociaux en vue de l'assimilation, de l'adaptation et de l'intégration des individus dans la société, a en effet suscité de fortes réactions de la part des sociologues étudiant les enfants. La critique fondamentale était qu'une telle vision de ce phénomène conduit à une approche biaisée des enfants, à savoir les considérer comme des objets ou alors comme des tablettes de cire sur lesquelles les adultes impriment la culture.

Plusieurs chercheurs ont voulu dépasser cette vision restrictive de la socialisation (Jenks 1982, James & Prout 1990, Mayall 1994, Alanen 1994, Qvortrup 1995). Waksler pense que l'une des raisons pour lesquelles les sociologues ont eu des problèmes avec l'étude de la socialisation c'est le fait qu'ils n'ont pas examiné de manière critique leurs propres présupposés sur la réalité sociale et surtout sur le rôle des enfants dans ce monde (1991 p18). Parmi ces présupposés, elle inclut celui qui consiste à penser que les enfants sont des produits non-finis, des individus à qui il manque quelque chose, qui se trompent, qui ont toujours tort, qui ne comprennent pas. Elle propose une série de questions pour dépasser ces idées préconçues. Quelques-unes sont résumées ci-dessous (Waksler 1991 p21).

- Dans quelle mesure la socialisation des enfants et celle des adultes constituent-elles des processus différents ou similaires ?
- Les enfants sont-ils des réceptacles vides que l'on remplit et, si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qu'ils contiennent et quelles sont les implications de ce constat pour leur socialisation ?
- La socialisation est-elle mieux saisie comme un processus à sens unique ou comme une relation réciproque ?
- Les agents de socialisation réussissent-ils toujours dans leurs tentatives ? N'est-il pas méthodologiquement plus judicieux de problématiser les résultats de la socialisation ?

- Les enfants ne sont-ils socialisés que dans le cadre d'un groupe social ou de plusieurs? Dans le deuxième cas, ces groupes sont-ils en compétition, en conflit?

Pour Waksler, même si les sociologues tiennent compte de ce type de question, l'étude de la socialisation ne pourrait jamais contenir la totalité des expériences des enfants, car les enfants font d'autres choses que de se soumettre à la socialisation.

Les diverses réflexions sur la socialisation ne sont pas indépendantes d'un autre problème théorique: celui du rapport acteur-structures (ou "agency-structure"). La sociologie interprétative met l'accent sur la production de la vie sociale par les individus plutôt que sur la production des comportements par les structures sociales. Plusieurs travaux sur l'enfance aujourd'hui s'inspirent de cette approche et étudient, comme nous l'avons vu, les enfants comme des acteurs qui interagissent avec des personnes, des institutions, qui se créent une place dans le monde qui les entoure, réagissent face aux adultes, négocient et redéfinissent la réalité sociale. À côté des travaux empiriques, se construit petit à petit une réflexion théorique intéressante. Certains chercheurs, insatisfaits par les approches qui séparent les acteurs et les structures, pensent qu'il faut tenir compte des données concernant l'action et l'expérience des enfants en les situant dans les contraintes de l'organisation sociale. Les travaux des théoriciens modernes de la sociologie, de Giddens entre autres, servent souvent de référence. James & Prout, par exemple, à la recherche de théories de moyenne portée ont récemment fait appel aux conceptualisations de l'anthropologue Mary Douglas pour mieux aborder ce qu'ils appellent la "dualité de l'enfance" et "saisir les expériences des enfants à la fois en tant qu'agents subjectifs et en tant que récepteurs de la socialisation des autres, à travers les institutions que sont la famille, l'école, l'État."¹¹ (1995 p81). C'est dans ce but qu'ils ont adapté les concepts de "grid and group" de Douglas pour analyser la variété des formes d'engagement des enfants dans les structures sociales, et les stratégies qu'ils développent dans le cadre de ces structures. Selon leurs observations, les enfants sont parfois contrôlés, parfois contrôleurs, sont parfois sous l'effet des structures et parfois producteurs de structures. Pour eux, l'étude des enfants procure un point de vue critique sur la relation entre la structure sociale et la "human agency" parce qu'en étudiant la lutte des enfants pour participer dans le monde social, cette relation devient particulièrement visible.

11. Traduction de la rédaction de "children's experiences as both subjective agents and as recipients of others people's socializing through the institutions of family, school, and the state".

Sawyer (1995) également pense que l'étude systématique des processus interactionnels entre enfants peut aider à résoudre un certain nombre de questions relatives à la construction de l'ordre social et à déterminer jusqu'à quel point cet ordre exerce une contrainte sur les actions des individus. De manière générale, on retire l'impression d'une volonté chez ces chercheurs de considérer la structure et les acteurs comme deux aspects d'un même phénomène et pas comme deux entrées irréductibles de l'analyse sociologique.

Dans le même ordre d'idées, Corsaro (1997) a développé le concept d'"interprétative reproduction". Sa thèse est que les enfants participent à la stabilité et aux changements de nos sociétés à travers une "reproduction interprétative", à savoir que, s'ils reproduisent des éléments culturels existants, cette reproduction n'est pas aveugle ou automatique, mais relève d'une interprétation collective.

Le rapport macro-micro n'est pas sans lien avec la problématique structures-acteurs. C'est peut-être une appréhension davantage méthodologique du rapport individu-société. Pour quel niveau faut-il ajuster les instruments d'analyse ? Selon la vision qu'a un chercheur du rapport structures-acteurs, il s'intéressera davantage aux variables macrostructurelles et à leurs effets sur les enfants, ou plutôt à une analyse microstructurelle des interactions entre acteurs, aboutissant le cas échéant à une prise en considération des effets de ces interactions sur les structures.

Les travaux qui étudient simultanément des données biographiques et des événements socio-économiques, qui touchent les familles ou les communautés, sont rares (voir dans ce domaine les travaux d'Elder 1974). Dans ce cadre, il convient de mentionner une étude qui a eu lieu en Allemagne (Est et Ouest) et aux Pays-Bas. Dans cette étude longitudinale, les chercheurs ont développé un cadre théorique pour mesurer l'impact de la modernisation et du "processus de civilisation" selon Elias, sur la vie quotidienne des enfants. Ils ont travaillé sur la correspondance entre, d'une part, les changements que les enfants vivent dans leur quotidien et les relations avec leurs parents et, d'autre part, une évolution macrosociale marquée par le processus d'individualisation qui se manifeste dans les sociétés occidentales, de plus en plus imprégnées par l'économie du marché et le consumérisme (Büchner, Krüger, du Bois-Reymond 1994).

Vers une nouvelle spécialité?

Ces développements théoriques sont, comme nous l'avons vu, liés à des préoccupations qui recourent celles de la sociologie dans son ensemble. Ils y contribuent et apportent même quelques idées nouvelles, mais ils ne sont pas très nombreux, ni totalement originaux. La relative carence dans le

domaine théorique peut être expliquée en partie par la jeunesse de cette spécialité¹². Par le fait aussi, comme l'explique Ambert (1995), que les enfants ont été pendant longtemps "psychologisés", que les théories de la socialisation ont exercé pendant longtemps une sorte de monopole sur le domaine de l'enfance, que les gardiens du temple (gate-keepers) des revues prestigieuses n'ont pas favorisé la diffusion de travaux dans ce domaine, décourageant l'imagination sociologique.

Dans ces conditions, la construction d'approches théoriques originales ne peut se réaliser du jour au lendemain. C'est pour cette raison qu'une revue comme la *Sociological Studies of Children* a joué un rôle extrêmement important. C'est d'ailleurs pour encourager la réflexion théorique que cette revue a adopté comme politique d'être ouverte à différentes approches théoriques et à des chercheurs de tous les pays. Il y a sans doute beaucoup à faire encore avant que la sociologie de l'enfance, qui semble une évidence pour certains, soit reconnue de manière plus large. Elle rencontre des problèmes analogues à ceux auxquels se heurtèrent les études féministes (Alanen 1994). Elle aura à faire face à toute une série de paradoxes qui sont liés à l'attitude ambivalente des sociétés modernes face à l'enfance et qui tout en manifestant une grande préoccupation pour l'enfance, la privent en même temps de ses droits (Qvortrup 1995). Elle aura à résoudre le problème de la politisation du domaine, liée aux controverses sur les droits de l'enfant. Les sociologues, toujours prêts à dévoiler les présupposés idéologiques des discours, ne devraient-ils pas analyser également les éléments idéologiques de leurs propres perspectives?

C'est, entre autres, autour de ces paradoxes que commencent à se construire des points de vue opposés qui vont petit à petit se définir davantage, s'affronter dans des débats contradictoires, toujours précieux pour l'avancement des idées et des théories. Aujourd'hui, par exemple, le modèle théorique classique de la socialisation s'oppose, même s'il est en net recul, au modèle de l'enfance comme groupe d'âge qui a sa culture propre; au modèle déterministe de l'enfance s'oppose celui d'une expérience double où l'enfant est à la fois produit et producteur; face au modèle qui met l'accent sur les aspects spécifiques de l'enfance, on trouve un modèle soucieux de la pluralité des enfances; face à celui qui, sur un plan conceptuel plus large que le plan sociologique, considère que l'enfance présente une vulnérabilité naturelle, inhérente à la nature des enfants et à leur innocence, se profile un modèle qui considère l'enfance comme un groupe d'âge qui présente une vulnérabilité structurelle, socialement construite (Landsown 1994). De plus en plus

12. Bien sûr, plusieurs travaux concernant les enfants, menés par des sociologues de la famille et des sociologues de l'éducation, pourraient faire partie d'une sociologie de l'enfance. Un constat analogue peut être fait pour d'autres "nouvelles" spécialités avant qu'elles ne soient reconnues.



l'enfance est considérée comme une forme structurelle, et les enfants comme un "peuple" aux traits spécifiques, ayant, selon le sociotope étudié, une culture propre, un système d'échanges et, partant, de ritualisation propre, en un mot, un "être au monde particulier" (Javeau 1994 p16).

Bibliographie

- ALANEN L., 1994, "Gender and generation: feminism and the child question", in Qvortrup J. et al. (eds), *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp27-42
- ALWIN D. E., 1988, "Historical changes in parental orientations to children", *Sociological Studies of Child Development*, v3, pp65-86
- ALWIN D. E., 1991, "Historical changes in sex differences in parental preferences for child qualities", *Sociological Studies of Child Development*, v4, pp199-222
- AMATO P. R., 1995, "Single-parent households as settings for children's development, well-being and attainment", *Sociological studies of children*, v7, pp19-46
- AMBERT A.-M., 1986, "Sociology of sociology: the place of children in North American sociology", *Sociological Studies of Child Development*, v1, pp73-86
- AMBERT A.-M., 1992, *The effect of children on parents*, Binghamton, N.Y., Haworth Press.
- AMBERT A.-M., 1995, "Sociological theorizing on children: concluding thoughts", *Sociological studies of children*, v7, pp247-255
- BOOCOCK S. S., 1991, "Childhood and childcare in Japan and the United States: a comparative analysis", *Sociological Studies of Child Development*, v4, pp51-90
- BOSSARD J. H., STOKER-BOLL E., 1966, *The sociology of child development*, New York, Harper and Row
- BÜCHNER P. M., KRÜGER H.-H., DU BOIS-REYMOND M., 1994, "Growing up as a "modern" child in Western Europe: the impact of modernization and civilization processes on the everyday lives of children", *Sociological Studies of Child Development*, v6, pp1-24
- BÜCHNER P. M., KRÜGER H.-H., DU BOIS-REYMOND M., 1995, "Growing up in three European Regions" in Chisholm L., Büchner P., Krüger H.-H., Du Bois-Reymond M. (eds) 1995, *Growing-up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp43-60
- CARERE S., 1987, "Lifeworld of restricted behavior", *Sociological Studies of Child Development*, v2, pp105-138
- CHISHOLM L., BÜCHNER P., KRÜGER H.-H., DU BOIS-REYMOND M. (eds), 1995, *Growing-up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, Berlin/New York, Walter de Gruyter
- CORSARO W. A., 1979, "Young children's conception of status and role", *Sociology of Education*, 52, pp46-59
- CORSARO W. A. 1986 "Discourse processes within peer culture: from a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization", *Sociological Studies of Child Development*, v1, pp81-104

- CORSARO W. A., EDER D., 1990, "Children's peer cultures", *Annual Review of Sociology*, 16, pp19-220
- CORSARO W. A., MILLER P. (eds), 1992, *Interpretive approaches to children's socialization*, San Francisco, Jossey Bass Inc. Publishers
- CORSARO W. A., 1997, *The sociology of childhood*, Thousand Oaks Cal., Pine Forge Press
- CULLINGFORD C., 1991, *The inner world of the school. Children's ideas about schools*, London, Cassell
- CUNNINGHAM H., 1991, *The children of the poor. Representations of childhood since the seventeenth century*, Oxford, Blackwell
- DANZIGER K. (ed.), 1970, *Readings in child socialization*, London, Pergamon Press Ltd.
- DARLING R. B., DARLING J., 1992, "Early intervention: a field moving toward a sociological perspective", *Sociological Studies of Child Development*, v5, pp9-22
- DAS R., MCCARTHY D., 1986, "The cognitive and emotional significance of play", *Sociological Studies of Child Development*, v1, pp35-54
- DENZIN N. K., 1977, *Childhood Socialization*, San Francisco, Jossey-Bass
- DESALVO F. J., ZURCHER L. A., GROTEVANT H., 1986, "Toward understanding the discipline process: the parent-child interaction model", *Sociological Studies of Child Development*, v1, pp123-136
- DREIZEL H. P., 1973, *Recent Sociology*, n5: *Childhood and socialization*, New York, Macmillan
- EDER D., SANFORD S., 1986, "The development and maintenance of interactional norms among early adolescents", *Sociological Studies of Child Development*, v1, pp283-300
- ELDER J., GLENN H., 1974, *Children of the great depression*, Chicago, The University of Chicago Press
- ELDER G. H., MODELL J., PARKE R. D., 1993, *Children in time and place. Developmental and historical insights*, Cambridge, Cambridge University Press
- ELKIN F., HANDEL G., 1960, *The child and society: the process of socialization*, New York, Random House
- ENNEW J., 1994, "Time for children or time for adults" in Qvortrup J. et al. (eds) *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp125-144
- FINE G. A., SANDSTROM K. L., 1988, *Knowing children: Participant observation with minors*, London, Sage
- FRØNES I., 1994, "Dimensions of childhood" in Qvortrup J. et al. (eds) *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp145-164
- FRØNES I., 1995, *Among peers. On the meaning of peers in the process of socialization*, Oslo, Scandinavian University Press
- FURSTENBERGE F. F., SELTZER J., 1986, "Divorce and child development", *Sociological Studies of Child Development*, v1, pp137-162
- HANDEL G. (ed.), 1988, *Childhood socialization*, New York, Aldine
- HARDMAN C., 1973, "Can there be an anthropology of children?", *Journal of the Anthropology Society of Oxford*, 1:2
- JAMES A., PROUT A., (eds), 1990, *Constructing and reconstructing childhood*, London, Falmer Press
- JAMES A., PROUT A., 1995, "Hierarchy, boundary, and agency: toward a theoretical perspective on childhood", *Sociological Studies of Children* v7, pp77-100

- JAVEAU C., 1994, "Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales", *Revue de l'Institut de sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1-2, pp15-19
- JENKS Ch. (ed.), 1982, *The sociology of childhood. Essential readings*, Brookfield, VT, Gregg Revivals
- JENKS Ch., 1982, "Introduction: constituting the child", in Jenks C. (ed.), 1982, *The sociology of childhood. Essential readings*, Brookfield, VT, Gregg Revivals, pp9-24
- KALEKIN-FISHMAN D., 1987, "Performances and accounts: the social construction of the kindergarten experience", *Sociological Studies of Child Development*, v2, pp81-104.
- KLESS S., 1992, "The attainment of peer status: gender and power relationships in the elementary school", *Sociological Studies of Child Development*, v5, pp115-150
- LANDSOWN G., 1994, "Children's rights", in Mayall B. (ed.) *Children's childhoods: observed and experienced*, London, The Falmer Press, pp33-44
- LEAVITT R. L., 1991, "Power and resistance in infant-toddler day care centers", *Sociological Studies of Child Development*, v4, pp91-112
- MACKAY R. W., 1974, "Conceptions of children and models of socialization", in Turner R. (ed.), *Ethnomethodology*, Harmondsworth, Penguin, pp180-193
- MANDELL N., 1988, "The least-adult role in studying children", *Journal of Contemporary Ethnography*, 16, 4, pp433-467
- MANDELL N., 1991, "Children's negotiation of meaning", in Waskler F. C. (ed.) *Studying the social worlds of children. Sociological readings*, London, Falmer Press
- MAYNARD D., 1986, "The development of argumentative skills among children", *Sociological Studies of Child Development*, v1, pp233-258
- MAYALL B. (ed.), 1994, *Children's childhoods: observed and experienced*, London, The Falmer Press
- MEEHAN A. J., 1988, "Rule recognition and social competence: the case of children's play and games", *Sociological Studies of Child Development*, v3, pp245-262
- MORROW V., 1994, "Responsible children? Aspects of children's work and employment outside school in contemporary UK", in Mayall B. (ed.), *Children's childhoods: observed and experienced*, London, The Falmer Press, pp114-127
- NÄSMAN E., 1994, "Individualization and institutionalization of childhood in today's Europe", in Qvortrup J. et al. (eds) *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp165-188
- OAKLEY A., 1980, *Towards a Sociology of Childhood*, New York, Schocken Books
- OLDMAN D., 1994a, "Adult-child relations as class relations", in Qvortrup J. et al. (eds) *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp43-58
- OLDMAN D., 1994b, "Childhood as a mode of production", in Mayall B. (ed.) *Children's childhoods: observed and experienced*, London, The Falmer Press, pp153-166
- OPPIE I., OPPIE P., 1959, *The lore and language of school children*, London, Oxford University Press
- OSWARD H., KRAPPMANN L., CHOWDHURI I., VON SALISCH M., 1987, "Gaps and bridges: interaction between girls and boys in elementary school", *Sociological Studies of Child Development*, v2, pp205-224
- OSWALD H., 1992, "Negotiations of norms and sanctions among children", *Sociological Studies of Child Development*, v5, pp99-114
- PASSUTH P. M., 1987, "Age hierarchies within children's groups", *Sociological Studies of Child Development*, v2, pp185-204
- PHADRAIG M. N. G., 1994, "Day care-adult interests versus children's needs? A

- question of compatibility", in Qvortrup J. et al. (eds) *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp77-100
- PLATT A., 1969, "The rise of the child-saving movement", *Annals of the American Academy*, 381, pp21-38
- PLATT A. M., 1977, *The child savers*, Chicago, University of Chicago Press
- POLLARD A., 1985, *The social world of the primary school*, London, Holt, Rinehart & Winston
- QVORTRUP J., 1993, *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an international project*, Eurosociological Report 47, Vienna, European Centre.
- QVORTRUP J., BARDY M., SGRITTA G., WINTERSBERGER H. (eds), 1994, *Childhood Matters. Social theory, practice and politics*, Aldershot, Avebury.
- QVORTRUP J., 1995, "Childhood in Europe: a new field of social research", in Chisholm L., Büchner P., Krüger H.-H., Du Bois-Reymond M., (eds), *Growing-up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp7-20
- RICHARDS M.P.M. (ed.), 1974, *The integration of a child into a social world*, Cambridge, Cambridge University Press
- RICHIE O.W. & KOLLER M., 1964, *Sociology of childhood*, New York, Appleton Century Crafts
- REYNOLDS P., 1988, "The double strategy of children in South Africa", *Sociological Studies of Child Development*, v3, pp113-138
- SAPORITI A., 1994, "A methodology for making children count", in Qvortrup J. et al. (eds) *Childhood Matters*, Aldershot, Avebury, pp189-210
- SAWYER K., 1995, "A developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play", *Sociological Studies of Child Development*, v7, pp127-154
- SCHÜTZE Y., 1987, "The good mother; the history of the normative model of "mother love"», *Sociological Studies of Child Development*, v2, pp39-80
- SGRITTA G. B., 1994, "The generational division of welfare: equity and conflict", in Qvortrup J. et al., *Childhood Matters*. Aldershot, Avebury, pp335-362
- SHIPMAN M., 1972, *Childhood: a sociological perspective*, Windsor/Ontario, National Foundation for Education Research
- SOMMERVILLE J., 1992, *The rise and fall of childhood*, London, Sage
- SPEIER M., 1970, "The everyday world of the child", in Douglas J. D. (ed.) *Understanding everyday life*, Chicago, Aldine, pp188-217
- STANTON ROGERS R., STANTON ROGERS W., 1992, *Stories of childhood. Shifting agendas of child concern*, Toronto, University of Toronto Press
- STUDER M., 1992a, "Non-parental child care environments: differences in preschool cognitive skills by type of care", *Sociological Studies of Child Development*, v5, pp23-48
- STUDER M., 1992b, "Quality of center care and cognitive outcomes: differences by family income", *Sociological Studies of Child Development*, v5, pp49-72
- TRENT J. W., 1987, "A decade of declining involvement: American sociology in the field of child development, the 1920s", *Sociological Studies of Child Development*, v1, pp11-38
- TYNES S., 1991, "The world's children: economic and social determinants of malnutrition", *Sociological Studies of Child Development*, v4, pp29-50
- VISANO L., 1988, "The socialization of street children: the development and transformation of identities", *Sociological Studies of Child Development*, v3, pp139-162

- WAKSLER F. C., 1986, "Studying children: phenomenological insights", *Human Studies*, Dordrecht, Martinus Nijhoff, 9, 1, pp71-82
- WAKSLER F. C. (ed), 1991, *Studying the social worlds of children*, London, The Falmer Press.
- WALLER W., 1932 (1967), *The sociology of teaching*, New York, John Wiley & Sons
- WHITING B. B., EDWARDS C. P. ,1988, *Children of different worlds. The formation of social behavior*, Cambridge Mass., Harvard University Press
- WOODS P., 1980, *Pupil Strategies*, London, Croom Helm
- WRONG D., 1961, "The oversocialized concept of man in modern sociology", *American Sociological Review*, v26, pp184-193
- ZELIZER V. H., 1985, *Pricing the priceless child*, New York, Basic Books

La socialisation de l'enfant hors de l'école : la belle époque des patronages (1900-1939)

DOMINIQUE DESSERTINE

BERNARD MARADAN

Centre Pierre Léon, Maison Rhône-Alpes des sciences de l'homme

14 avenue Berthelot – 69 007 Lyon – France

UMR 5599 CNRS-Université Lumière Lyon 2

L'historiographie de la jeunesse est aujourd'hui riche de très nombreuses publications (Crubellier 1979, *Les jeunes et les autres* 1986, Levi & Schmitt 1996). Jusqu'à présent, elle est néanmoins demeurée lacunaire. De fait, de nombreuses études ont été consacrées soit à la petite enfance soit à l'adolescence. Toutefois, le comportement de l'enfance en tant que telle — c'est-à-dire en dehors des institutions classiques, qu'il s'agisse de la famille (Burguière et al. 1986) ou de l'école — reste un domaine largement inexploré. C'est pour cette raison que les historiens sont dans l'incapacité actuellement de présenter une synthèse satisfaisante de ce champ entrouvert par l'étude fondamentale d'Ariès.

Une histoire en développement

Tout commence, en effet, avec le livre pionnier et devenu classique d'Ariès, publié en 1960, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Il est le premier à avoir retracé l'émergence du sentiment de l'enfance dans les sociétés occidentales. "Inventeur de l'histoire de l'enfance à l'époque moderne dans le double giron de la famille nucléaire et de l'école"¹, Ariès a ouvert un champ de recherches qui s'est trouvé ensuite largement défriché par les recherches des historiens démographes. Les années soixante-dix et quatre-vingt ont vu ainsi aboutir de multiples travaux qui, à la suite de milliers de dépouillements de registres paroissiaux et de l'état civil, ont mis en évidence les caractéristiques fondamentales des populations traditionnelles: le grand nombre de nais-

1. PERROT M. 1989 p7-10

sances par famille, la mise en nourrice, la surmortalité des nourrissons et des jeunes enfants². Cette première vague de travaux, centrée implicitement sur la petite enfance, marquée par le contexte démographique actuel de la rareté de l'enfant, trouve une forme de couronnement avec la publication, en 1988-1990, sous la direction de Dupâquier, de *l'Histoire de la population française*. Depuis, toutes les grandes synthèses historiques font une place aux enfants (Ariès & Duby 1986-1987, Lequin 1983-1984).

Ce courant démographique a lancé les recherches sur les amours et sur le mariage (Flandrin 1975, 1976; Solé 1976). Il est également à l'origine des travaux sur la médicalisation de la société française et en particulier de la petite enfance. Le grand livre de Rollet-Echallier (1990) met en évidence l'importance de la mobilisation politique et médicale sur la petite enfance dans les premières décennies de la Troisième République. L'histoire démographique de l'enfant est ainsi maintenant un champ relativement bien défriché, tant pour la période moderne que pour la période contemporaine. Elle a été enrichie de multiples travaux sur la naissance (Gélis et al. 1981, Laget 1981, Thébaud 1986, Gélis 1988) et souvent influencée par l'ethnologie ou la sociologie (Morel 1989).

Un deuxième courant peut être distingué autour des travaux sur l'histoire de l'éducation qui a longtemps été celle des institutions scolaires. L'enfant n'est plus observé seulement dans sa famille mais dans l'institution qui lui est spécifique et dont l'histoire est celle d'une progressive extension. Plus que le premier, ce courant est centré sur l'histoire de l'adolescent, car il privilégie l'école secondaire. Aux premières recherches ayant fait date sur les collèges jésuites (de Dainville 1978), il faut ajouter celles de Compère, Chartier, Julia et Frijhoff sur ces mêmes grands établissements (Frijhoff & Julia 1975, Chartier, Compère, Julia 1976, Compère 1985) plus centrées sur la sociologie des élèves, le premier ouvrage étant plus attentif aux programmes et aux méthodes. *L'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Parias 1981), dont le quatrième tome est dû à Prost, ne peut sortir de cette dualité famille/école, faute d'études sur l'éducation hors école. Ce courant vient de s'élargir tout récemment à la petite enfance avec la grande thèse de Luc, publiée sous le titre *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, qui démontre combien à travers l'institution nouvelle qui apparaît alors se construit une catégorie d'âge jusque-là assez floue et ignorée, entre deux et six-sept ans, celle du "bambin", du "marmot" ou du "jeune enfant".

Un dernier courant historiographique, plus récent, né à la fin des années quatre-vingt, s'interroge sur les enfances marginales repérées par la

2. Cf. les livraisons annuelles des *Annales de démographie historique* (depuis 1965).

loi au XIX^e siècle (Dessertine 1991) et objets de multiples discours médicaux, pédagogiques et de nouvelles pratiques sociales (Petit 1992). Contemporaines d'une remise en cause du travail social et du débat autour de la convention internationale des droits de l'enfant (Jacob 1991), de nouvelles recherches historiques ont vu le jour dans le cadre d'une réflexion générale sur la protection de l'enfant et le rôle grandissant de l'État face au père de famille (Garden 1991). Elles sont parfois l'œuvre d'historiens du droit (Schnapper 1991, Gaillac 1971). Depuis quelques années, elles sont encouragées par "l'Association pour l'histoire de l'Éducation surveillée et de la protection judiciaire des mineurs" qui recueille entre autres la mémoire des éducateurs et des anciens pupilles³. Parfois sollicités par les institutions elles-mêmes, laïques (Dessertine 1990, Guillaume 1989) ou religieuses (Baratay 1996), ces travaux sont à la limite de l'histoire d'une classe d'âge, de l'histoire de l'éducation, de l'histoire de la répression et de l'histoire de l'assistance (Faure 1991). Ils contribuent à analyser l'émergence du champ de l'enfance dans notre société contemporaine.

Un terrain exemplaire : les patronages

S'il est maintenant devenu banal de rappeler les liens qui unissent les interrogations contemporaines aux travaux historiques, il nous faut dire ici combien l'intervention d'une demande publique, ministérielle, a contribué au renouvellement des recherches historiques sur l'enfance (Dessertine & Maradan 1991, 1992, 1997). L'article que nous présentons ici est issu d'un rapport (Dessertine & Maradan 1996) rédigé à la demande conjointe de la MIRE (Mission de Recherche du ministère de l'Emploi et de la Solidarité) et de la DEP (Département des Études et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale) dans le cadre d'un appel d'offres sur "L'éducation des enfants et des adolescents, un enjeu pour les familles, les institutions éducatives et les réseaux sociaux" qui accordait sa place à la dimension historique des phénomènes éducatifs hors école. Nous avons alors proposé d'étudier les institutions destinées aux enfants citadins au cours de l'entre-deux-guerres, dans le cadre d'une réflexion sur la socialisation.

Une question est au cœur de cette étude sur les patronages des premières décennies de notre siècle, que nous pouvons résumer ainsi : comment se fait-il qu'en dépit d'une forte croissance urbaine — naissance de la banlieue rouge de Paris (Fourcaut 1986), doublement d'une ville comme Villeurbanne aux portes de Lyon qui passe entre 1911 et 1936 de quarante

3. Son siège est 54 rue de Garches, 92420 Vaucresson (France). Elle publie régulièrement un bulletin.

mille habitants à quatre-vingt mille — et de la crise économique des années trente, la société française ne soit pas menacée d'éclatement ?

Certes, il y a de multiples explications à ce phénomène (démographiques, culturelles, architecturales même). Notre propos ici n'est pas de les envisager toutes mais seulement de comprendre le rôle des institutions qui, en dehors de l'école et parfois en relation avec elle, se sont chargées de l'enfance au cours de cette période. L'agglomération lyonnaise, la seconde de France, avec ses six cent mille habitants, ses traditions éducatives et charitables, son militantisme, nous fournit un riche terrain d'observation.

Globalement, nous avons étudié deux grands types d'institutions, les **patronages catholiques**, les premiers en date, puisque mis en place dès le début du XX^e siècle dans la plupart des paroisses et les **patronages laïques**. Pour les uns comme pour les autres, les pistes n'étaient pas ouvertes à l'avance, leurs archives n'ayant pas le statut d'archives publiques. Cependant, le soutien actif de la municipalité lyonnaise envers les institutions laïques a laissé une abondante documentation dans les archives municipales, concernant les garderies du jeudi organisées par la Ville.

Dans un premier temps, il a donc fallu repérer les patronages et les inventorier, ce qui n'a pas toujours été aisé. Nous entrons dans l'histoire des associations dont les archives ne sont pas toujours conservées avec le soin dont rêvent les historiens et qui se trouvent en outre éparpillées en différents lieux. Il nous fallait ensuite en demander l'accès, qui heureusement ne nous a que rarement été refusé. Mieux, nous avons rencontré partout un grand intérêt pour notre recherche dans le monde des militants laïques, et noué des liens de chaleureuse collaboration avec la plupart des responsables actuels. Nous avons reçu en particulier l'appui actif de la FOL (Fédération des œuvres laïques) du département du Rhône. Nous avons pu également disposer des archives de patronages laïques, registres de délibérations, registres de caisses. Hélas, certains patronages, pourtant importants, ayant disparu depuis longtemps, n'ont pas laissé de traces. Néanmoins les sources dépouillées couvrent l'essentiel de l'agglomération lyonnaise. Notre documentation a été complétée par le dépouillement du *Bulletin de la fédération des œuvres laïques d'éducation scolaires et postsecondaires du Rhône* (mensuel) et le *Réveil du Rhône*, organe du groupement départemental de l'enseignement laïque du Rhône (mensuel).

Du côté catholique, les patronages étant une initiative des paroisses, il n'y a jamais eu de regroupement systématique de leurs archives. En outre, dans le cas lyonnais, le Bureau Central des Œuvres, qui jouait un peu le rôle d'un organisme centralisateur, a pilonné ses archives lors d'un déménagement, faisant disparaître à jamais les traces essentielles des œuvres sociales catholiques. Nous nous sommes alors tournés vers les *Bulletins paroissiaux*, source largement méconnue des historiens et particulièrement riche pour

notre sujet. Petits fascicules publiés mensuellement par la plupart des paroisses à partir du début du siècle, ces imprimés de dix à vingt pages consacrent, en ville au moins, plusieurs pages de chaque livraison aux œuvres destinées aux enfants de la paroisse, ce qui en soi est déjà révélateur de la place que curés et vicaires leur accordent. Nous y avons trouvé l'essentiel de notre documentation, complété par le dépouillement de la *Semaine religieuse*, l'hebdomadaire officiel du diocèse de Lyon.

À ces deux types de sources écrites, nous avons adjoint des entretiens avec d'anciens pupilles, devenus des personnes âgées ou avec d'anciens responsables (encore plus âgés !). Nous tenons à souligner l'importance du recours au témoignage oral, qui seul permet de se défier des analyses trop rapidement tirées des archives écrites. Le recours à l'entretien nous a permis d'obtenir bien plus qu'un simple complément aux sources écrites. En nous permettant de reconstituer des itinéraires personnels, il nous a fait découvrir les passerelles que les utilisateurs aménagent entre des œuvres repérées comme antagonistes et donc de nuancer nos conclusions.

Le processus de laïcisation de l'enseignement engagé sous la Troisième République, dans les années 1880-1900, a été fondamental dans la structuration des œuvres de loisirs de l'enfant. Il a déclenché une "revanche" de l'Église qui se lance dans une tentative de mainmise sur le temps non scolaire des jeunes, mainmise obligeant le camp laïque à se montrer tout aussi dynamique. Cette rivalité a été à la source même de la floraison des œuvres de l'enfance. L'entre-deux-guerres a contribué à promouvoir une image de l'enfance et de la jeunesse en tant que telle, bien au-delà des clivages idéologiques.

Laïques et catholiques face à face

Avec les lois scolaires des années 1880, l'Église perd le monopole de l'enseignement qu'elle assumait en France. En 1904, ses congrégations sont interdites d'enseignement. Comment faire pour ne pas perdre définitivement les jeunes générations ? Elle décide de s'infiltrer dans le temps que l'école laisse libre en proposant aux enfants des activités le jeudi, le soir et même le dimanche en dehors de la messe obligatoire. Vont donc se développer les patronages, dont le modèle est ancien (début du XIX^e siècle) mais qui s'adressaient jusque-là prioritairement aux jeunes ouvriers, aux jeunes actifs. Les patronages d'enfants se multiplient sur l'ensemble du territoire français tant pour les garçons que pour les filles. Cholvy (1982) en dénombre plus de quatre mille en 1900. À Lyon, à la veille de la première guerre mondiale, chaque paroisse est dotée d'un patronage, au moins pour les garçons. Cet investissement de l'Église dans des domaines nouveaux pour elle marque à notre sens le début de cette aventure qui va conduire, en créant des lieux, des

activités, des pédagogies du loisir enfantin, à l'émergence d'une politique culturelle périscolaire en faveur de l'enfance.

La floraison même des patronages confessionnels ne peut qu'inquiéter les tenants de la laïcité. Ils ne peuvent laisser aux soins de l'Église la maîtrise du temps libre des jeunes. Assez vite, au moins à Lyon, se créent des garderies du jeudi qui fonctionnent en 1914 dans toutes les écoles publiques de garçons et qui sont les pendants laïques des patronages paroissiaux. D'autres villes comme Limoges, Orléans ou Montpellier admirent ce modèle lyonnais dû à l'initiative de la municipalité radicale et socialiste.

Le succès des patronages paroissiaux engage la Ligue de l'enseignement dans la création de patronages. Dix ans après avoir poussé à la mise en place d'associations d'anciens élèves (les amicales), au congrès d'Amiens de 1904, les amicalistes sont invités à créer des patronages laïques dans chacun des groupes scolaires dont ils sont issus. L'objectif est clair : réduire l'influence du clergé sur les élèves des écoles publiques et réduire l'inégalité entre filles et garçons en matière d'occupation du temps libre. À Lyon, le premier patronage est créé dans le quartier alors excentré de Monplaisir en 1908 et en 1912 apparaît le premier de la banlieue, celui d'Oullins, au sud de Lyon.

Ainsi, à la veille de la première guerre mondiale, les deux camps qui veulent conquérir ou reconquérir l'enfance ont mis en place leurs réseaux d'institutions. La plupart tournent au ralenti pendant les hostilités mais reprennent très vite leurs activités au lendemain du conflit. Avec toujours un sentiment d'infériorité du côté des œuvres laïques qui courent après le succès des patronages catholiques. Les propos de leurs responsables sont pleins d'une admiration amère pour les œuvres de leurs adversaires. L'exemple du patronage de la paroisse des Charpennes, quartier populaire de Villeurbanne, offre tout un symbole : il attire des effectifs triples de ceux du patronage laïque voisin !

De la rivalité entre les deux groupes idéologiques va surgir une compétition fructueuse pour le dynamisme des œuvres. Si dans beaucoup de domaines les pratiques se ressemblent, dans d'autres les offres sont très diversifiées.

Jeux et plein air chez les catholiques

Le jeu est souvent le premier argument donné par les curés et vicaires pour justifier l'intérêt de leur patronage. "D'abord on y joue" dit-on du patronage des Charpennes⁴. Il est vrai qu'on joue beaucoup dans les "patro" catholiques, jeux de plein air pour la plupart, balles, boucliers, corde à traction, billes, toupies. Se maintient vivace aussi le jeu des échasses, avec parfois des

4. *L'Appel*, novembre 1936.

compétitions avec les patronages des paroisses voisines. On joue aussi aux cow-boys ou à la petite guerre franco-marocaine, actualité oblige.

On monte beaucoup sur les planches aussi. Le théâtre que les Jésuites avaient développé pour leurs élèves des collèges au XVIII^e siècle se diffuse auprès des enfants des milieux populaires et prêtres et vicaires n'hésitent pas à développer le goût de la scène chez leurs jeunes ouailles. Les noms des meilleurs comédiens sont publiés dans les bulletins paroissiaux, leur jeu commenté. Des auteurs catholiques (tels Pierre l'Ermite⁵, Gabrielle Bossis⁶ ou l'abbé Lavarenne⁷) se spécialisent dans les œuvres pour patronages et certains curés se défendent de ne proposer que des œuvres mièvres et sans qualité littéraire. Certes la volonté apologétique est toujours présente et faire pleurer sur des sentiments nobles et religieux ne semble pas contradictoire avec la fonction du théâtre de faire réfléchir tout en émouvant. On monte même de petites opérettes, ce qui est peut-être propre à Lyon où l'art lyrique est alors très populaire. Certaines salles dans la ville sont réservées aux spectacles publics donnés par des troupes de jeunes amateurs ou par des professionnels mais destinés à un public paroissial. La richesse de ce théâtre contribua à long terme à l'émergence d'une parole et d'une expression personnelles. Certes, jeux et théâtre sont destinés aux garçons et les filles restent cantonnées le jeudi dans les activités de couture de l'ouvrage. Elles ne jouent que dans de rares patronages et pour des occasions extrêmement limitées.

Les patronages catholiques s'illustrent aussi avec éclat dans les colonies de vacances. Nées avant la première guerre mondiale, elles se multiplient dans les années trente et bientôt on ne peut plus séparer le patronage de la colonie, souvent réservée aux enfants qui ont fréquenté le patronage au cours de l'année scolaire. Elle est présentée comme une récompense dans la mesure où on n'y admet que les plus disciplinés. De cette manière naissent des pratiques propres aux enfants, qui se distinguent de celles de leurs parents citadins, encore confinés dans leur ville pendant l'été ou qui ne connaissent de la campagne que leur village d'origine ou celui de leurs proches. Les enfants tissent ainsi des liens spécifiques avec des villages relativement proches de la ville, dans un rayon de cent à cent cinquante kilomètres, pour la plupart situés sur le rebord montagneux du Massif central. Il y a différents types de colonies, plus ou moins ludiques, plus ou moins sportives, plus ou moins militarisées. La découverte du plein air laisse à beaucoup des souvenirs forts, même à ceux qui, peu pratiquants, souffraient de la répétition des exercices

5. Auteur, entre autres de *Comment j'ai tué mon enfant* et *La femme aux yeux fermés* qui exaltent le sacerdoce et le sens du sacrifice.
6. Dont la pièce *Une vieille fille et 13 gosses* est très fréquemment représentée.
7. Spécialiste de tragédies religieuses telles *L'Ermite du Sahara* ou *La Passion du Christ continuée dans son prêtre*.

religieux tout au long de la journée, mais qui admettent que dans le domaine de la vie collective en plein air les curés faisaient merveille. Pour les filles, les colonies se mettent en place beaucoup plus tardivement. Pendant longtemps, celles qui partent avec la paroisse doivent se contenter d'un placement dans des communautés religieuses installées à la campagne, souvent celles des sœurs de Saint-Vincent-de-Paul.

Le souci d'organiser un temps chrétien des vacances a contribué à créer un temps spécifique de l'enfant qui ne se définit plus seulement par un temps de "vacance" au sens premier du terme mais qui prend un sens dynamique. Soucieux de lutter contre l'oisiveté des enfants pendant l'été, mais aussi de maintenir des troupes nombreuses à l'Église, les responsables ecclésiastiques comptent bien sur le temps passé à la colonie pour renforcer la foi des petits paroissiens. Pour certains, la colonie, confortant l'action de la famille et celle de l'école, est le creuset de la formation d'une élite chrétienne et sociale. Les exercices religieux répétés (prière du matin en commun dans le dortoir, messes, benedicite, visites au Saint-Sacrement, etc.) scandent le temps des vacances, renforcent le lien communautaire des enfants. Ils alternent avec de très longues excursions à pied (les congés) favorisant la découverte de la nature, les petits bains en rivière, etc., tout un ensemble d'exercices physiques jusque-là inconnus de ces enfants.

Du côté des laïques, les colonies relèvent plutôt des politiques municipales et du regard hygiéniste et médical sur la lutte contre le rachitisme ou contre la tuberculose que d'une volonté d'éducation républicaine. Le mouvement est parti des œuvres des enfants à la montagne, associations privées lancées dans la mouvance de l'école publique au début du siècle. Ces associations doivent beaucoup socialement aux médecins convertis à l'hygiène et politiquement aux radicaux défenseurs de la laïcité. Elles ont été mises en place à Lyon, en 1901, par le professeur Beauvisage, à Villeurbanne en 1902, par le docteur Pacaud, à Oullins en 1903 par le docteur Roland qui, comme Beauvisage, est sénateur radical-socialiste. Le docteur Lazare Goujon, maire socialiste de Villeurbanne, est à son tour président de l'œuvre des enfants à la montagne de sa ville au lendemain de la première guerre. Ces œuvres veulent distraire les enfants et "les fortifier en leur faisant respirer l'air pur et salubre de la campagne". À leur création au début du siècle, elles envoient leurs pupilles chez des paysans, dans les régions mêmes qui étaient traditionnellement les lieux d'accueil des enfants des hôpitaux, c'est dire que le discours hygiéniste ne s'accompagne pas de pratiques éducatives innovantes. Au lendemain de la première guerre mondiale, dans le meilleur des cas, quand les municipalités sont dynamiques comme celle de Lazare Goujon, à Villeurbanne, elles se déroulent dans des établissements spécifiques, aménagés pour la scolarisation d'enfants de santé précaire et/ou vivant dans des conditions sociales difficiles. Villeurbanne envoie ainsi l'été des enfants en

colonie dans les écoles de plein air qu'elle vient d'aménager. Mais ces œuvres, bien qu'en constant développement, touchent beaucoup moins d'enfants que les colonies catholiques et ne s'inscrivent pas dans une réflexion pédagogique. Elles sont en outre plus rares. Pour l'organisation du temps des vacances et de la découverte du plein air, les catholiques semblent avoir été pionniers.

Musique et danse chez les laïques

Si les jeux et les colonies caractérisent les activités du temps libre chez les catholiques, pour les laïques, l'éducation de l'esprit et de la sensibilité est fondamentale. Rien ne doit être refusé aux jeunes en formation quelle que soit leur origine sociale. Dès l'enfance, ceux qui participent à la vie des patronages laïques ont de nombreuses possibilités d'accéder aux beaux-arts et particulièrement à la musique pour apprendre à jouer d'un instrument et se familiariser avec le solfège.

La pratique de la musique est effective dès les premières années du siècle. Chaque patronage tient à avoir une clique et si possible une fanfare. Un an après sa création, celui d'Oullins a formé une clique, suivi par d'autres patronages et en particulier par celui de Monplaisir qui, à l'origine, s'appelait la "Société des fifres et tambours scolaires de Lyon-Troisième". Dans les statuts de celle-ci, il est clairement mentionné que l'un des buts du patronage est "de donner le goût musical aux enfants par l'étude du solfège et des instruments".

La formation musicale des pupilles des patronages ne se limite pas au clairon et au tambour ! Au cours de l'entre-deux-guerres, des cours spécialisés, appuyés par la Fédération des œuvres laïques, s'ouvrent dans les patronages, en particulier de violon, dont la pratique est très importante parmi les enfants des milieux populaires. Ainsi, au patronage Villette-Paul-Bert, situé dans un des quartiers les plus défavorisés de Lyon, une vingtaine d'enfants suivent, dès les années vingt, les cours de violon. Ailleurs, la mandoline vient s'adjoindre au violon. Cet effort de diffusion de la musique est propre aux groupements laïques. Les petits des patronages catholiques se limitent aux chants d'église ou aux chansons de colonies de vacances.

De nombreuses autres activités culturelles sont proposées aux pupilles (garçons et filles). À l'association Jules Ferry, par exemple, sont organisés des cours de diction et de comédie et, grâce au dynamisme de son professeur, la danse rythmique prend une très grande extension, ce qui conduit à la création d'une section fillettes qui est très recherchée pour animer les fêtes des différents patronages de la région. En 1935, cette section obtient le deuxième prix de ballet au concours fédéral. L'année suivante, elle se produit au parc de la Tête d'Or au moment de la fête de la Fédération des patronages laïques. La danse enseignée aux fillettes est une discipline exclusivement laïque.

Le cinéma pour tous

Les catholiques, pape en tête, se sont vite ralliés au cinéma dont ils ont compris la puissance de séduction sur les populations et qui, volontairement contrôlé, pouvait devenir un moyen de moralisation. Plutôt que d'en déplorer le succès, ils ont perçu qu'il était lié à la modernité et qu'ils se devaient de se saisir de ce moyen de communication pour ne pas voir leur échapper les classes populaires, et le public infantin. L'Église, qui a perdu le monde ouvrier au XIX^e siècle, ne veut plus manquer ses rendez-vous avec la modernité. En 1936, l'encyclique du pape sur le cinéma "décrit l'influence profondément moralisatrice des bons films"⁸. Le pape fait aux catholiques un devoir de conscience de s'organiser sur le terrain du cinéma. En 1939, les catholiques français possèdent quatre cents salles familiales en format standard et mille deux cents en format réduit⁹. Ces salles, groupées en associations régionales et fédérées dans la Centrale catholique du cinéma, exercent, selon eux, une heureuse influence sur la production cinématographique. Aux Charpennes, l'Association d'éducation populaire ouvre, en 1935 dans la salle du Foyer un cinéma parlant, le "Ciné-Foyer", réponse au fait que le cinéma "s'est imposé partout ; il suffit de voir, de compter le nombre de salles sur le seul territoire des Charpennes pour comprendre à quel point il fait partie de notre vie."¹⁰

Au "patro" le cinéma devient très vite un des plus grands centres d'intérêt. "(Il) attire (les enfants) comme une flamme brillante attire les papillons."¹¹ Les catholiques le reconnaissent volontiers : pour avoir des enfants à l'église, il faut leur offrir le cinéma. Dans les années trente, c'est devenu une certitude pour tous les responsables de patronages. En 1932, un bulletin paroissial s'émerveille qu'il y ait eu trois cent cinquante enfants aux vêpres du dimanche après-midi et interroge : "Y en aurait-il eu autant à l'église et aux patronages le dimanche soir si le cinéma ne les attirait pas ?"¹²

Aussi, dès les lendemains de la première guerre, les paroisses les plus "modernes" se lancent dans un équipement en appareils de projection, des Pathé-Baby, et dès janvier 1933, certaines sont déjà équipées en parlant. Quand on songe que le cinéma parlant a été lancé aux États-Unis à la fin de l'année 1927 (Weber 1994) on voit que les autorités paroissiales n'ont pas perdu de temps ! Cet effort des paroisses est pourtant lourd pour leurs finances, mais elles considèrent que le cinéma n'est pas "une fantaisie de luxe mais un instrument d'apostolat."¹³ D'autres paroisses emmènent leurs enfants

8. *Annales de St-Georges*, février 1939.

9. *Annales de St-Georges*, février 1939.

10. *L'Appel*, décembre 1935.

11. *L'Appel*, février 1933.

12. *Bulletin paroissial de St-Denis-la-Croix-Rousse*, février 1932.

13. *L'Appel*, février 1933

dans des salles publiques le jeudi après-midi mais cela reste un luxe par rapport aux projections du Pathé-Baby dans la salle du patronage. Certes, ces sorties permettent de créer des habitudes de fréquentation des bonnes salles.

La création de séances cinématographiques est à l'origine de la renaissance des garderies du jeudi pour les enfants des écoles publiques. L'expérience des garderies d'avant-guerre avait provoqué un profond scepticisme chez les militants laïques. Si tous sont persuadés qu'elles ont rendu de grands services aux parents, en revanche, de nombreux responsables ne sont pas convaincus qu'elles servent utilement la cause enfantine en l'absence d'un renouvellement des procédés pédagogiques et du manque d'efforts de la part du personnel d'encadrement (des instituteurs).

À l'origine de la promotion du cinéma comme moyen pédagogique susceptible de séduire les jeunes enfants, on rencontre un nouveau venu dans la vie culturelle lyonnaise, Gustave Cauvin, conférencier de talent qui, durant la première guerre mondiale, s'est illustré par une intense propagande antialcoolique. Durant cette expérience, il découvre la puissance éducative du cinéma. Après son installation à Lyon en 1918, il va convaincre aussi bien la municipalité que les dirigeants laïques de faire de la projection de films l'armature pédagogique des nouvelles garderies du jeudi. Dès lors, elles ne vont cesser de se multiplier. De trois séances, dans trois salles différentes, en 1921, on passe à dix-sept en 1927. Les programmes s'enrichissent par l'achat de films comiques, de drames et de comédies en deux ou douze parties qui obligent les enfants à être assidus aux garderies. Dès les années trente, tous les garçons des écoles publiques bénéficient d'une séance hebdomadaire. Les filles quant à elles restent en marge de ce phénomène. Cantonnées dans les ouvriers, elles continuent à apprendre uniquement leurs tâches de futures ménagères: la couture et la cuisine.

Par ailleurs, les dirigeants de certains patronages font un effort très important pour équiper leur association en appareils de projection, comme l'association Jules Ferry et le patronage du 1^{er} arrondissement. Cela leur permet d'organiser, en plus des séances du jeudi, des projections le samedi soir et le dimanche après-midi. Le public est composé tout à la fois des pupilles et des membres de leur famille, parents et frères et sœurs. Pour organiser leur programmation, ils font souvent appel à l'Office régional du cinéma éducateur laïque, créé par Cauvin en 1925, qui leur fournit des courts métrages comiques et des films par épisodes dont le nombre peut s'élever jusqu'à dix-sept. Ils désirent favoriser la fréquentation de ces séances en les offrant à des tarifs extrêmement modiques. Leur souhait est d'organiser des loisirs qui, par-delà l'enfant et grâce à lui, touchent l'ensemble de la famille et l'introduisent dans un monde culturel moins frivole que celui des cinémas de quartier.

D'ailleurs, en matière culturelle, la Fédération des patronages n'a jamais perdu de vue que l'enfant pouvait être "l'éducateur du peuple".

L'enfant médiateur culturel et/ou politique

Ce souci de promotion de l'enfant comme médiateur culturel se retrouve dans les manifestations et les fêtes publiques organisées par les uns et les autres.

Les défilés des sociétés de gymnastique

Les sociétés de gymnastique catholiques prospèrent dès le début du siècle. Dès les lendemains de la guerre, elles reprennent leurs activités et, fait nouveau, mettent en place des concours régionaux ou interrégionaux qui attirent des milliers d'enfants et de jeunes gens. Les exercices du stade sont désormais précédés de grandioses défilés des gymnastes dans les rues des villes dans lesquelles se déroulent les concours. À Lyon, dès 1921, plusieurs milliers de jeunes gymnastes vêtus de blanc parcourent la ville, de la cathédrale jusqu'au stade, en traversant le centre ville. "Drapeau flottant, clairon sonnante" les aspects martiaux de cette parade impressionnent favorablement les plus critiques à l'égard des manifestations de l'Église. Un journaliste du *Nouvel-Liste*, journal catholique, prête ces propos à deux observateurs laïques : «Leurs gymnastes se tiennent bien», constate un observateur sceptique. "Oui, c'est leur grande force", répond son voisin. "Ah, si chez nous on avait cette discipline!"¹⁴.

Du côté laïque, si la préoccupation est identique, elle n'en prend pas moins une tonalité spécifique. Les défilés sont dénués de l'allure militaire des précédents et ressemblent plus à la démonstration d'une grande force pacifique. C'est le cas de la fête qu'organise chaque année la fédération des patronages laïques. Elle est précédée d'un immense défilé des enfants dans la ville. Ils marchent depuis la place Bellecour jusqu'au parc de la Tête d'Or où se déroulent les festivités. Naturellement la presse catholique reproche à ces défilés leur manque de tenue, leur débraillé, leur anarchie.

Ce goût du défilé gagne les édiles qui se lancent aussi, bien au-delà de la mise en valeur des activités sportives ou gymniques, dans l'organisation de fêtes de la jeunesse.

14. *La semaine religieuse du diocèse de Lyon*, 1921, 2, p166.

Les fêtes de la jeunesse à Lyon

Que la première fête de la jeunesse se déroule en 1926 n'est pas le fruit du hasard. Depuis la fin de la guerre, les œuvres péri et post scolaires ne réussissent pas à mettre en place un enseignement régulier et efficace de l'éducation physique. Les dirigeants de la Fédération des patronages reconnaissent leur échec dans ce domaine. Pour tenter d'y remédier, ils créent une troupe fédérale composée des meilleurs gymnastes des différents patronages. Son objectif initial est de susciter un mouvement de ferveur envers la pratique de l'éducation physique parmi les pupilles des patronages et des membres des amicales; puis de participer, dans le futur, à des actions de formation. L'incapacité des œuvres laïques à promouvoir l'éducation physique engage la municipalité lyonnaise à prendre le relais de ces institutions défailtantes en créant les fêtes de la jeunesse.

Édouard Herriot, avec la complicité du professeur Latarjet, conduit une politique audacieuse dans ce domaine. Dès 1921, les deux hommes ont créé l'Institut d'éducation physique dans le but de préparer moniteurs et instituteurs à l'enseignement de cette discipline. Lorsque Lyon est choisie pour accueillir la quarante-huitième fête fédérale des sociétés de gymnastique de France à laquelle doivent participer cinq cents sociétés françaises et cent vingt étrangères rassemblant près de vingt mille gymnastes, Latarjet, saisissant l'opportunité, convainc Herriot de faire participer à ces festivités tous les enfants, de la maternelle à la classe de fin d'études primaires, et les membres du corps enseignant. S'il s'agit, d'abord, de révéler aux parents l'essor de la culture physique scolaire, il n'en reste pas moins vrai que cette manifestation doit démontrer les bienfaits de la culture physique et, ce faisant, lutter contre les préjugés qui visent cette discipline. À partir de 1926, "cette grande parade annuelle exalte le culte d'une jeunesse saine... L'éducation physique s'impose comme un moyen de lutte contre le surmenage intellectuel, de prévention de la maladie, de restauration des valeurs morales, de régénération de la race." (Arnaud 1993)

Hymne à la vie, à la beauté, cette manifestation connaît, chaque année, un vif succès. Les spectateurs sont toujours plus nombreux (dix mille en 1927, trente mille en 1932) tout comme les participants (deux mille cinq cents en 1926, dix mille en 1932). La diversité des évolutions et des mouvements d'ensemble, la qualité des exercices gymniques permettent de comprendre l'accueil enthousiaste de la population lyonnaise. Enfin, cette promotion de l'enfance et de ses maîtres au travers des exercices physiques se déroule dans un climat de pacifisme serein. Là, l'éducation physique n'est pas au service de la préparation militaire. Elle ne prépare pas les corps à une prochaine hécatombe. La place occupée par les femmes en témoigne. À bien des égards, la presse qui rapporte l'événement transforme cette manifestation en

promotion de l'institutrice laïque. Un journaliste inspiré va jusqu'à écrire en 1936: "La femme triomphe. Elle le suscite d'ailleurs. Toutes ces jeunes monitrices sont parfaitement entraînées, sûres d'elles. Elles le montrent quand elles donnent la réplique aux moniteurs mâles au cours d'exercices au cheval d'arçon et aux barres parallèles". Sur ce point, les organisateurs se démarquent des dirigeants catholiques. Il est certain qu'ils n'en sont pas mécontents.

L'observateur d'aujourd'hui constate que des dispositifs nés d'une querelle entre des adultes ayant des objectifs idéologiques opposés ont permis aux enfants d'acquérir un sens critique relativement développé, en favorisant une amélioration tant qualitative que quantitative de l'offre éducative. Un enfant sur deux a participé à un moment ou à un autre aux activités des patronages qui sont alors à leur apogée. Beaucoup d'enfants sont ainsi devenus sinon des consommateurs de loisirs, du moins de véritables braconniers des pratiques culturelles qui leur étaient proposées. Combien de pupilles, qui participent aux activités des patronages laïques le jeudi de quatorze à seize heures pour assister à la séance de cinéma, allaient-ils ensuite goûter au "patro" de la paroisse ou inversement? Combien de trajectoires aussi, qui commencent à la garderie du jeudi (laïque), se poursuivent le temps du catéchisme au patronage catholique et à sa colonie, où la découverte des joies du plein air conduit plus tard le jeune homme dans les circuits des Auberges de jeunesse?

Ainsi les résultats de notre enquête sont-ils optimistes, dans ce sens qu'ils révèlent que les tentatives d'embrigadement ou de séduction, même orientées en direction des enfants d'âge scolaire, ne peuvent être qu'éphémères dans une conjoncture animée par des rivalités politiques.

Bibliographie

Annales de démographie historique depuis 1965

Annales de St-Georges, février 1939

ARIÈS P., 1960, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon

ARIES P., DUBY G. (dir.), 1986-1987, *Histoire de la vie privée*, Paris, Le Seuil, 5 vol.

ARNAUD P., 1993, *L'éducation physique*, in Avanzini G., *Éducation et pédagogie à Lyon*, CLERSE-Lyon 2

BARATAY E., 1996, *Le père Joseph Rey, serviteur de l'enfance défavorisée. Une expérience d'insertion au XIX^e siècle*, Paris, Beauchesne

Bulletin paroissial de St-Denis-la-Croix-Rousse, février 1932

BURGUIERE A., KLAPISCH-ZUBER C., SEGALEN M., ZONABEND F., 1986, *Histoire de la famille*, Paris, A. Colin, 2 tomes

BURGUIERE A., KLAPISCH-ZUBER C., SEGALEN M., ZONABEND F., 1989, *L'enfant, la famille et la Révolution française*, Paris, Olivier Orban

- CHARTIER R., COMPERE M.-M., JULIA D., 1976, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES
- CHOLVY G., 1982, Les organisations de jeunesse d'inspiration chrétienne ou juive, XIX^e-XX^e siècles in *Mouvements de jeunesse. Chrétiens et juifs. Sociabilité juvénile dans un cadre européen (1799-1968)*, Paris, Le Cerf
- COMPÈRE M.-M., 1985, *Du collège au lycée (1500-1900). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard/Julliard ("Archives")
- CRUBELLIER M., 1979, *L'enfance et la jeunesse dans la société française (1800-1950)*, Paris, A. Colin
- DAINVILLE F. de, 1978, *L'Éducation des Jésuites (XVI-XVIII^e siècles)*, Paris, Les Éditions de Minuit, ("Le sens commun")
- DESSERTINE D., 1990, *La société lyonnaise pour le sauvetage de l'enfance et de l'adolescence (1890-1960). Face à l'enfance en danger, cent ans d'expérience de l'internat et du placement familial*, Toulouse, ERES, ("ETHISS")
- DESSERTINE D., 1991, "La catégorisation de l'enfant par la justice", *Les Cahiers de la recherche sur le travail social*, ALTER, numéro spécial, juin, Classer les assistés
- DESSERTINE D., MARADAN B., avril 1991, *Pratiques judiciaires de l'assistance éducative (1889-1940)*, rapport de recherche, MIRE, Centre Pierre Léon
- DESSERTINE D., MARADAN B., 1992, "La loi de 1889 et ces orphelins qui ont le malheur d'avoir des parents", *Autorité, responsabilité parentale et protection de l'enfant*, Lyon, Chronique sociale, p238-245
- DESSERTINE D., MARADAN B., avril 1996, *Les institutions de socialisation des enfants de la ville (1919-1940)*, MIRE, Centre Pierre Léon, 181p
- DESSERTINE D., MARADAN B., 1997, "Familles soupçonnées, familles déchues (1889-1941)", *La revue internationale de l'éducation familiale. Recherches et interventions*, Matrice, n1, p7-13
- DUPÂQUIER J. (dir.), 1988-1990, *Histoire de la population française*, Paris, PUF, 5 tomes
- FAURE O., 1991, La loi du 24 juillet 1889 dans le cadre d'une nouvelle politique sociale, in JACOB A. (dir.) *Les droits de l'enfant. Quelle protection demain?* Paris, Lierre et Coudrier, Société lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence, p34-40
- FLANDRIN J.-L., 1975, *Les amours paysannes*, Paris, Gallimard/Julliard ("Archives")
- FLANDRIN J.-L., 1976, *Familles: parenté, maison, sexualité dans l'ancienne France*, Paris, Hachette
- FOURCAUT A., 1986, *Bobigny, banlieue rouge*, Paris, Les Éditions ouvrières, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques
- FRIJHOFF W., JULIA D., 1975, *École et société dans la France d'Ancien régime*, Paris, A. Colin ("Cahier des Annales")
- GAILLAC H., 1971, *Les maisons de correction*, Paris-Vaucresson, CUJAS, 378p
- GARDEN M., 1991, L'enfant dans et hors la famille ou l'histoire équivoque in Jacob A. (dir.) *Les droits de l'enfant. Quelle protection demain?* Paris, Lierre et Coudrier, Société lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence, p221-232
- GELIS J., 1988, *L'arbre et le fruit. La naissance dans l'Occident moderne (XVI^e-XIX^e siècles)*, Paris, Fayard
- GELIS J., LAGET M., MOREL M.-F., 1981, *Entrer dans la vie. Naissances et enfances dans la France traditionnelle*, Paris, Gallimard/Julliard ("Archives")
- GUILLAUME P., 1989, *Un siècle d'histoire de l'enfance inadaptée: l'OREAG, 1889-1989*

- (*Orientation et éducation des enfants et adolescents de la Gironde*), Paris, Expansion scientifique française
- JACOB A. (dir.), 1991, *Les droits de l'enfant. Quelle protection demain?* Paris, Lierre et Coudrier, Société lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence
- L'Appel*, février 1933, décembre 1935, novembre 1936
- La semaine religieuse du diocèse de Lyon*, 1921
- LAGET M., 1981, *Naissances. L'accouchement avant l'âge de la clinique*, Paris, Le Seuil.
- LEQUIN Y. (dir.), 1983-1984, *Histoire des Français*, Paris, A. Colin, 3 tomes
- Les jeunes et les autres*, 1986, Paris, CRIV
- LEVI G. & SCHMITT J.-C., 1996, *Histoire des jeunes en Occident*, Paris, Le Seuil, 2 tomes
- LUC J.-N., 1997, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle* Paris, Belin
- MAYEUR F., 1981, De la Révolution à l'École républicaine in Parias L.-H. (dir) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome III, Paris, G-V Labat
- MOREL M.-F., 1989, "À propos de la bibliographie française récente sur l'histoire de l'enfance", *Le social aux prises avec l'histoire*, v2, op. cit., note 3, p11-30
- PARIAS L.-H. (dir), 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, G-V Labat
- PERROT M., 1989, Préface de *Le social aux prises avec l'histoire*, v2, *Enfances (XIX^e-XX^e siècles)*, *Vie sociale-Les Cahiers de la recherche sur le travail social*, n17/89, Paris, CEDIAS, Musée social, Université de Caen, p7-10
- PETIT J.-G., 1992, *Ces peines obscures. La prison pénale en France (1780-1875)*, Paris, Fayard
- PROST A., 1982, L'École et la Famille dans une société en mutation, in Parias L.-H. (dir) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV, Paris, G-V Labat
- ROLLET-ECHALLIER C., 1990, *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*, Paris, INED 2 tomes
- SCHNAPPER B., 1991, *Voies nouvelles en histoire du droit. La justice, la famille, la répression pénale (XVI-XX^e siècles)*, Paris, PUF
- SOLE J., 1976, *L'amour en Occident à l'époque moderne*, Paris, Albin Michel
- THEBAUD F., 1986, *Quand nos grand-mères donnaient la vie*, Lyon, PUL
- WEBER E., 1994, *La France des années trente. Tourments et perplexités*, Paris, Fayard, p96

Corps d'enfants et émotion collective : essai de sociologie à chaud sur les meurtres d'enfants en Belgique (1996)

CLAUDE JAVEAU

Professeur à l'Université Libre de Bruxelles
Centre de sociologie générale et de méthodologie
Avenue Jeanne 44. 1050 Bruxelles

À la fin de juin 1995, deux petites filles de huit ans, Julie Lejeune et Mélissa Russo, habitant Grâce-Hollogne, une commune de l'agglomération liégeoise, partaient en promenade dans les environs de leur quartier. On ne devait plus les revoir vivantes. À la mi-août 1996, leurs cadavres étaient retrouvés dans le jardin d'une maison de la banlieue de Charleroi, appartenant à celui qui a reconnu les avoir enlevées et être l'auteur indirect de leur décès (elles sont mortes de faim), Marc Dutroux, repris de justice et reconnu coupable de délits de pédophilie. À partir du moment où l'annonce est faite de leur fin tragique à la population belge, une immense émotion collective s'empare de celle-ci, plus spécialement dans sa partie francophone, à laquelle appartiennent à la fois les deux petites victimes et leur assassin et ses complices (dont la femme de celui-ci, Michelle Martin). Toutefois, les Flamands sont aussi touchés par la vague d'émotion, car au même moment, on retrouve les corps de deux jeunes femmes, An et Eefje, âgées de dix-neuf et dix-sept ans, donc de jeunes adultes (l'une d'elles était légalement majeure), également victimes de Dutroux, et que les canaux d'information traiteront de "fillettes", comme s'il s'agissait de réaliser un équilibre dans l'horreur entre les deux communautés principales du pays.

La Belgique avait connu, au cours des années précédentes, d'autres disparitions d'enfants, et aussi d'autres crimes, soit irrésolus (ceux dits du "Brabant Wallon"), soit aux responsabilités évanescentes (les dix casques bleus assassinés à Kigali) : les crimes de Dutroux donnent l'impression d'avoir été la goutte d'eau qui a fait déborder le vase. Les habitants du Royaume semblent avoir été pris d'une "panique morale" (Goode et Ben Yehuda 1994), laquelle est passée par plusieurs stades, que j'ai essayé d'analyser ailleurs (Javeau 1997). Dans les

pages qui suivent je vais plutôt m'efforcer de mettre en évidence une thématique de cristallisation d'affects collectifs au départ de la notion d'"enfant", plus spécifiquement envisagée sous l'angle de la corporéité.

De nouveaux rituels

Sans doute l'extraordinaire résonance qu'a eue le double meurtre de Julie et de Mélissa dans ce que, faute de mieux, on appellera l'opinion publique, résulte-t-elle en partie de la pression que n'avaient jamais cessé de maintenir sur les autorités policières et judiciaires les parents des petites victimes, appartenant à un monde ouvrier peu avare en solidarité et en capacité d'entraide. S'entourant de conseillers habiles et de "propagandistes" de cette pression, les parents étaient parvenus à empêcher que l'indifférence s'installe à l'égard de leurs enfants disparues, comme cela s'était passé dans le cas d'autres disparitions. La diffusion massive de portraits conjoints des deux fillettes, souriantes et mignonnes, pratiquement "idéales" dans leur présentation et dans ce que celle-ci suggérait, servit de rappel permanent de leur existence. L'on sait maintenant qu'elles ne moururent que quelques mois après leur enlèvement, après avoir sans doute subi de cruels sévices.

L'émotion collective fut déclenchée dès l'annonce, par le Procureur du Roi de Neufchâteau¹, de la découverte des cadavres des fillettes, à laquelle les médias consacrèrent d'emblée des échos haletants. Le fait qu'à la question de savoir s'il mènerait les devoirs judiciaires jusqu'à leurs conséquences les plus inattendues le procureur ait répondu de manière sibylline: "si on me laisse faire", ne manqua pas de faire accroire à une partie de l'opinion qu'on se trouvait en face d'une affaire mystérieuse, aux ramifications dépassant de loin le petit monde du ou des meurtriers en aveux. S'ensuivirent, à l'égard de ceux-ci, des manifestations de vive hostilité, notamment lors de leurs transferts dans les locaux du Palais de Justice de Neufchâteau, très fréquemment reproduites à la télévision, quelques appels à la peine de mort (officiellement supprimée dans le code pénal belge quelques mois seulement auparavant), et une pétition rassemblant quelque deux millions sept cent mille signatures, plus du tiers de la population adulte, en faveur de peines de prison de longueur "incompressible", dont il ne fut pas tenu compte dans les sphères du pouvoir.

Le premier temps fort de la période qui suit la découverte des corps et l'inculpation de la petite bande des meurtriers fut les obsèques des deux

1. C'est par hasard que l'affaire a été confiée au parquet de la petite ville de Neufchâteau dans la province de Luxembourg: c'est dans son ressort qu'avait été repéré un véhicule appartenant à Dutroux.

fillettes, le 23 août 1996 à Liège. Dans cette ville qui cultive volontiers son caractère frondeur et une émotivité à fleur de peau, le choix fut fait d'une église qui constitue, pour les habitants de la ville, un symbole historique important: Saint-Martin, où en 1312 les Liégeois enfermèrent leurs édiles et leurs affidés avant d'y mettre le feu (épisode connu sous le nom du *Mal Saint-Martin*). Au cours d'une cérémonie qui ne fut au demeurant pas une messe, les responsables du monde politique furent hués, et l'un des officiants, un prêtre-ouvrier, y tint à l'égard de Dieu des propos qui furent alors tenus pour blasphématoires ("Qui est ce Dieu cruel qui laisse tuer des petits enfants?"). L'on vit aussi se manifester des comportements assez novateurs, comme par exemple le choix privilégié du blanc, certes couleur de la liturgie romaine lorsqu'il s'agit d'obsèques d'enfants, mais cette fois étendue aux vêtements des femmes, à la couleur des voitures, aux fleurs apportées en nombre considérable. Le recours au blanc s'était déjà annoncé lors de l'enterrement du roi Baudouin, trois ans auparavant: il correspondait alors à la volonté de la reine Fabiola de souligner le caractère charismatique (le couple royal était proche de cette tendance au sein de l'Église catholique) de la cérémonie. Une autre source de cette référence au blanc peut être trouvée dans les images transmises par les médias des obsèques des petites victimes d'un tueur en série, auteur d'un massacre dans une école écossaise. Une autre innovation, elle aussi empruntée aux obsèques du Roi, et typique de la post-modernité, a consisté en un certain mélange des genres culturels: à un extrait du *Requiem* de Fauré (le Pie Jesu) a correspondu un "tube" du chanteur de variétés Yves Duteil, *Prendre un enfant par la main*, tous deux chantés, en l'occurrence, par de jeunes garçons. Déjà, en 1993, à la cathédrale de Bruxelles, Julos Beaucarne et Will Tura (un Wallon et un Flamand, comme il se doit) avaient répondu à la basse d'opéra José Van Dam. Ajoutons encore que, à l'encontre des coutumes en la matière, la foule a applaudi les personnes en deuil. Ce qui constitue, à n'en pas douter, un emprunt de plus aux usages popularisés par les médias.

Selon mes informations, ces innovations rituelles se sont retrouvées lors des messes célébrées à l'occasion du décès de jeunes enfants dont j'ai eu connaissance. La couleur blanche semble se généraliser, ainsi que les chants issus du monde profane des variétés et le dépôt de fleurs blanches et d'ours en peluche sur les tombes. Notons que les mêmes gestes ont aussi été observés lors des obsèques de la princesse de Galles, âgée de trente-six ans, mais qui, sans doute, devait être considérée comme un emblème de jeunesse. À tout le moins a-t-on voulu célébrer en elle une certaine "innocence" face aux hypocrisies et aux turpitudes supposées ou réelles des Windsor. L'innocence, selon une tradition tenace, est la vertu primordiale des enfants, leur marque de fabrique, en quelque sorte. Il est aisé d'en déduire que toute personne pouvant se réclamer de la même vertu a droit aux mêmes honneurs funéraires

qu'eux, dérogatoires par rapport aux usages les plus courants. Et d'ailleurs, Diana, présentée comme une mère exemplaire, laisse deux orphelins, dont le sort a fait couler beaucoup de larmes dans les chaumières. Dans une certaine mesure, l'innocence dont on a paré Lady Di était celle qui était forcément reconnue à ses enfants.

Selon une conception que j'ai toujours défendue, la notion de "rituel" désigne un comportement codifié faisant référence à la sacralisation de l'objet qui en est le support (soit évocation, soit destination), même si cet objet n'appartient pas au domaine de ce que nous entendons ordinairement par "sacré", tel qu'il s'oppose au "profane". Lorsque l'objet relève effectivement de ce domaine, je préfère parler de "rite", mais cette distinction, je le reconnais, est assez formelle (Javeau 1998). La sacralisation à laquelle je fais ici allusion est celle de l'enfant, et plus spécifiquement du corps de l'enfant. Le recours à la couleur blanche, symbole traditionnel de l'innocence dans nos sociétés, bien au-delà de ce que commande la liturgie catholique en la matière, est un indice majeur de cette sacralisation. Elle se retrouvera évidemment dans la célèbre "Marche Blanche" du 20 octobre 1996, qui vit environ trois cent mille personnes se rassembler à Bruxelles, en principe pour soutenir les parents dans leur deuil, et leur apporter le soutien d'une prise en charge de type communautaire, à l'instar des cérémonies funéraires dans les sociétés traditionnelles. Dans ce rassemblement qui n'a pas pris l'allure d'une manifestation classique, on n'a vu ni calicots, ni pancartes, et on n'a pas davantage entendu cris ou slogans. La couleur blanche dominait largement, sous les espèces de ballons de baudruche, de couvre-chefs ou encore de tee-shirts. Apparemment, les participants à cet événement ne se sont pas souvenus du caractère historiquement "réactionnaire" affecté à la couleur blanche, qu'il s'agisse de la chouannerie, de la "Terreur blanche" ou des "Blancs" pendant la révolution russe.

En dépit de l'absence de revendications visibles à l'égard des pouvoirs pourtant déjà rudement mis en cause (surtout après le dessaisissement, à tort ou à raison, pour faute professionnelle, d'un juge d'instruction particulièrement apprécié par les partisans des "parents"), on a voulu voir dans cette "marche" l'expression d'une exigence politique prenant ses racines dans une "nouvelle citoyenneté responsable". Les "dysfonctionnements" (le mot est passé depuis lors dans le vocabulaire courant des Belges) graves du système politico-judiciaire, relayé par le système politique dans son entier, avaient déjà amorcé leur mise en évidence et encouru leurs premières dénonciations. En vain d'ailleurs les plus hautes autorités du pays, y compris le Roi, s'efforcèrent-elles de faire preuve de détermination dans leur volonté de les stigmatiser et d'y porter remède. Toutefois, les principaux porte-parole des parents, les Russo en premier rang, firent d'emblée

savoir, en dépit de nombreux appels du pied (notamment lisibles dans les très nombreuses lettres de lecteurs publiées dans les journaux et les hebdomadaires), qu'ils ne souhaitent pas placer leur action dans le cadre des initiatives politiques ordinaires.

Le corps du petit Roi

La vague d'émotion collective qui s'empare du Royaume à la mi-août 1996 trouve son origine dans la découverte de deux petits cadavres d'enfants morts de faim et enterrés à la hâte dans un jardin de banlieue. À l'accusation de meurtre se joint celle de pédophilie, dénomination assez vague pour un comportement qui se produit le plus fréquemment dans le cadre familial ou à tout le moins domestique. On a vu que Marc Dutroux (lequel est en aveux, ce qui ne le prive pas, en attendant le jugement de la Cour d'Assise, de son droit théorique à la présomption d'innocence), aurait commis à l'égard de personnes adultes ou proches de l'être des meurtres qui ne relèvent plus de la catégorie de pédophilie. On s'en tire en le traitant de "psychopathe pervers", ce qui n'explique pas grand-chose. Mais la personnalité de Dutroux n'est pas notre objet.

L'accusation de pédophilie deviendra dans les mois qui suivent plus courante. Une initiative désastreuse, l'ouverture d'une ligne téléphonique gratuite auprès de services de gendarmerie ayant pour but de recueillir des dénonciations de comportements pédophiles, ce qui ouvrit les vannes à de pénibles règlements de comptes, la rendit pendant quelque temps, si j'ose dire, populaire. D'autant qu'un autre meurtre d'enfant, celui d'une petite Bruxelloise d'origine marocaine, Loubna Benaïssa, dont la disparition était antérieure à celle de Julie et Mélissa, devait être élucidé quelques mois après les premières macabres découvertes. Son auteur, un pompiste n'ayant apparemment aucun lien avec Dutroux et sa bande, rejoignit celle-ci dans le même et véhément opprobre². Qui dit "pédophilie" dit "souillure sexuelle" d'un corps d'enfant. Il faut convenir, du reste, que cette appellation est assez malencontreuse: le pédophile, en effet, contrairement à ce qu'indique la désinence de son identité, n'"aime" pas les enfants, puisqu'il les agresse, de manière telle qu'il est parfois amené à les tuer. "Pédomane" serait sans doute un terme mieux approprié. Quoi qu'il en soit, le pédophile contrevient, non seulement à de strictes dispositions du code pénal, mais à une règle morale qui, dans notre société réputée permissive, reste impérative: il est interdit

2. Les obsèques de la petite Loubna, célébrées à la Grande Mosquée de Bruxelles, furent l'occasion d'une manifestation de communion entre nationaux et immigrés dont tout donne à penser qu'elle fut sans lendemain.

d'imposer à quiconque une participation à une activité sexuelle qu'il refuse ou dont il ne peut comprendre la signification, quand bien même cette participation n'entraînerait pas de brutalité de la part de celui qui l'impose ou reposerait sur une apparence de consentement. Dans le cas du viol "ordinaire", la faute concerne le droit que tout un chacun possède de disposer librement de son corps (qui n'est toutefois pas absolu, dans la mesure où il est limité notamment par les règles de pudeur ou de décence); dans celui de la pédophilie, la faute repose sur l'appropriation illicite du corps de l'enfant, être réputé par essence innocent (nonobstant l'affirmation freudienne selon laquelle tout enfant serait un "pervers polymorphe"). Cette réputation renvoie même à une valeur centrale de notre société. L'enfant est innocent, et son corps ne peut être souillé.

On sait qu'il s'agit là du résultat d'une évolution qui n'a vraiment commencé à se préciser qu'à la fin du XVIII^e siècle. Ainsi que l'a montré Georges Vigarello, si le viol d'enfant est en théorie sévèrement condamné, ce crime est en fait le plus souvent dissimulé, marginalisé, voire admis (*L'Histoire* 1997). Le nombre de plaintes et celui de jugements sont faibles tout au long de l'Ancien Régime. Outre les insuffisances de l'expertise médicale, il semble bien qu'en ces temps la société manifestait une espèce de tolérance généralisée à l'égard d'actes qui de nos jours suscitent bien davantage qu'une vive réprobation, une véritable horreur. La prise en considération du corps de l'enfant correspond à la reconnaissance de la valeur intrinsèque de celui-ci, consécutive à une modification de la sensibilité collective. Les changements de comportement observés dans le traitement nutritionnel et sanitaire des enfants en bas âge figurent parmi les indicateurs les plus visibles de cette modification. Il faut toutefois se garder de généraliser à outrance: dans le prolétariat qui se constitue alors en tant que classe particulièrement exploitée et malmenée, les enfants sont avant tout considérés sous l'angle de la force de travail, et l'attention qui leur est accordée diffère considérablement, du moins jusqu'à la fin du XIX^e siècle (marquée par l'introduction de l'enseignement obligatoire, ou du moins par la généralisation de la fréquentation scolaire), de celle dont ils bénéficient dans la bourgeoisie et la petite bourgeoisie. Mais le modèle de référence prend son essor en même temps que se modifient les comportements en matière de reproduction (Joseph et Fritsch 1977).

Tout au long du XIX^e siècle, l'enfant va être soustrait progressivement aux obligations du travail (Murad et Zylberman 1976), non seulement dans l'usine, mais aussi aux champs. Ce dressage à des fins de production sera remplacé par la discipline de l'école, qui incorporera assez vite, d'ailleurs, des activités visant à l'épanouissement des jeunes organismes (l'éducation physique). Ce faisant, s'accroît aussi l'implication des enfants dans la "civilisation des mœurs" si bien analysée par Elias et qui avait déjà été amorcée dans

les classes dirigeantes sous l'influence du célèbre manuel de Jean-Baptiste de La Salle, fondateur de la congrégation des Frères des Écoles Chrétiennes, *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, publié pour la première fois en 1703.

En devenant "bien rare", mais bénéficiant d'une espérance de vie à la naissance toujours croissante, l'enfant se présente comme acteur d'une catégorie dont la coloration est en dominante démographique: *l'enfance*. Celle-ci tend à recouvrir un nombre d'âges qui va également croissant. Pendant toute cette durée, son innocence acquiert le statut d'une donnée naturelle. Son corps en est le support évident. Il fait d'ailleurs, aux fins de faire correspondre la réalité vécue avec la "nature", l'objet d'un dressage spécifique qui peut atteindre parfois certains sommets de férocité. La fin du XIX^e siècle voit se développer une répression farouche de la masturbation, chez l'un et l'autre sexes, cette pratique étant dénoncée comme étant "contre-nature", donc en contravention avec l'innocence proclamée naturelle de l'enfance. Le dressage du corps enfantin ne passe pas seulement par les interdits constamment répétés à l'égard de comportements jugés "vicieux" (et susceptibles d'engendrer un cortège funeste de maux tous plus horribles les uns que les autres), mais aussi par l'inculcation de règles très strictes de maintien, la surveillance du langage, voire même des pensées les plus intimes. On se souviendra de ce passage célèbre de *Gigi* de Colette: "Gigi, as-tu fini de penser à ton ce que je pense?". L'enfant, être malléable, risque à tout moment d'être corrompu par une société qui réduit souvent les codes moraux à des catalogues de faux-semblants hypocrites. Il convient de le protéger contre ce danger de corruption, en surveillant ses lectures, ses fréquentations, ses façons de parler, de se tenir, de se montrer, de faire face aux désirs toujours sur le point de se réveiller d'adultes (une minorité seulement, certes!) dépravés, que l'attrait de l'innocence peut entraîner aux pires dérèglements. Dans ce travail de protection, la famille, l'école et l'Église collaborent volontiers. Elles dressent autour de l'enfant des cordons sanitaires dont la transgression, qu'elle vienne de l'intérieur (l'enfant vicieux) ou de l'extérieur (l'adulte pervers) exige des punitions exemplaires (Musil 1960).

Le mouvement général de démocratisation que connaît la société occidentale dès la fin du XIX^e siècle, et qui se caractérise notamment par la généralisation de l'enseignement scolaire et son passage, dans certains pays, à l'obligation légale, étendra à la plupart des enfants ce modèle d'innocence sous-tendu par la valeur de bienséance. La surveillance des corps, en particulier celle de ces êtres par définition "mineurs" que sont la femme et l'enfant, est une maîtrise des apparences. Le passage de la famille-"alliance", modèle bourgeois par excellence correspondant au *romantic-Love* selon Anthony Giddens (1992), à la famille fusionnelle, telle que l'a décrite Louis Roussel

(1989), illustration de la *pure relationship*³, toujours selon le même Giddens, s'accompagne d'un changement de valeur de référence. La bienséance fait place à ce que, faute de mieux, j'appellerai l'effusion. Le corps de l'enfant-Roi, à la manière du corps symbolique du Roi étudié par Kantorowicz (1989), exprime la fusion familiale, dont il est le produit, sur le mode de l'innocence, attribut premier des sentiments qui ont mené à sa procréation. En effet, la cause de son arrivée au monde est l'amour que se vouent mutuellement ses parents. Cet amour n'est plus la version peccamineuse (au mieux, dans les liens "sacrés" du mariage, un pis-aller) de l'amour voué à Dieu, mais bien pulsion irrépressible, située en deçà de tout jugement de valeur, et qui se justifie dans l'arrivée de l'enfant (ne pas avoir d'enfant, s'il s'agit de la stérilité de l'un et/ou l'autre des époux-amants, est une malheureuse conjoncture nosologique ; s'il s'agit d'un choix revendiqué et assumé, c'est une marque d'égoïsme). L'enfant souriant, bouclé, sentant bon, habillé comme un petit Lord, couvert de cadeaux, bénéficiaire de la meilleure éducation, entouré de la sollicitude constante de ses géniteurs, est l'emblème et l'icône de l'amour conjugal. Il est une figure de l'Amour antique revu et corrigé par la tempérance chrétienne. Il est forcément innocent, et d'ailleurs la loi le traite comme tel, du moins en principe, quelle que soit l'horreur du geste qu'il aurait commis, jusqu'à sa majorité légale.

Le corps de l'enfant est le support visible de cette innocence. Il est intouchable, inaltérable, inviolable. Parmi les perversions les plus sévèrement condamnées, par la morale et par le droit, la pédophilie figurera au premier rang. Si le mouvement d'émancipation des femmes obtiendra que peu à peu le viol figure au rang des crimes à prendre vraiment au sérieux, ce sera au nom de la valeur intrinsèque de la femme en tant qu'individu, égale de l'homme, et non en raison du caractère "innocent" de son corps. Le corps de l'enfant, lui, est exonéré de telles considérations égalitaristes : son inviolabilité est de l'ordre de la consubstantialité. Le domaine de la pornographie visuelle recourant aux corps d'enfants (des deux sexes) sera frappé d'un interdit renforcé, une manière de surinterdit, qui évidemment, auprès des amateurs, en augmentera l'attrait et le prix.

Incertitude et nostalgie

Avec l'arrivée du "temps des incertitudes", ce que dans un autre lexique on a appelé la postmodernité (appellation à prendre évidemment avec

3. Dans cette relation, les parties se mettent d'accord au préalable sur le type d'engagement sexuel et donc sentimental qu'elles seront tenues de respecter, jusqu'à ce que l'une ou l'autre, éventuellement, la dénonce.

les pincettes de la prudence conceptuelle), l'enfant est forcé de descendre de son piédestal royal. L'émergence de la "famille-club" (Roussel 1989), reposant sur un contrat d'association, en réalité conséquence logique de la *pure relationship*, entraîne un recul de la représentation de l'Enfant-Roi. La promulgation de "Droits de l'Enfant" est d'ailleurs une manifestation de ce recul. En effet, l'enfant se substitue dans une certaine mesure à l'enfance: catégorie psychologique, partant individualisée (ainsi qu'en témoigne l'œuvre de Piaget), il devient sujet de droits spécifiques, et son innocence s'estompe en tant qu'attribut substantiel, pour le céder à une exigence de protection spécifique. Le corps de l'enfant doit être protégé comme doit l'être tout corps individualisé (cette considération vaut aussi, dans un autre domaine, pour faire prévaloir la pratique des soins palliatifs sur celle de l'acharnement thérapeutique: le corps du moribond n'est pas "innocent", il est sa propriété exclusive, tout comme le corps de l'enfant, du malade, du travailleur, de la femme, de l'acteur/trice, de la prostituée, etc. sont les propriétés exclusives de ceux ou celles qui les "habitent"). L'extension du territoire du droit positif est corrélative d'un recul de la substantialité.

Mais qui dit "incertitude" dit aussi "nostalgie". Au sein de la culture "post-moderne" se dessinent les contours d'un regret du paradis perdu (peut-être celui des Trente Glorieuses?). L'eudémonisme ayant quitté le territoire de la décision politique et des choix économiques, il a tendance à se réfugier dans celui des idéologies, telles celles du Nouvel Âge ou de l'Aventure. Face à un patent "désenchantement" du monde lié entre autres à la mondialisation et à la fin des "Grands Récits", de multiples tentatives se révèlent en faveur d'un certain "réenchantement", forcément factice, par exemple dans l'œuvre de penseurs à la mode (Maffesoli), dans l'avènement de la virtualité audiovisuelle, dans la création de réseaux à prétention conviviale (le Net), pour ne pas citer le retour, sous leurs espèces fondamentalistes, des religions de salut.

Tout ceci est traité à trop larges traits: pour le détail, on renverra à des ouvrages particulièrement éclairants, comme ceux de Zygmunt Baumann (1991), par exemple. C'est le même Baumann qui souligne la démission de l'éthique au profit de l'esthétique, ce qui permettrait d'envisager une "ultime émancipation" par rapport aux rets de l'humanisme. Mais l'homme ordinaire, ballotté au gré de décisions prises par des experts sur lesquels il n'exerce aucun contrôle (le traité de Maastricht en est une illustration frappante), menacé de voir sa vie quotidienne atteinte du jour au lendemain par la précarisation, se satisfait difficilement de cette esthétisation, à laquelle ne peuvent vraiment souscrire que les riches et les puissants et ceux qui les encensent ou les amusent, les Olympiens et leurs courtisans. Pour lui, l'ultime émancipation est un leurre, et le réenchantement du monde un slogan qui recouvre la facticité de ce monde. Tout au plus ce réenchantement lui est-il

fourni par les spectacles des médias, dans lesquels domine la stratégie de divertissement. Le mode principal auquel recourt cette stratégie est celui de l'*émotion*⁴, telle qu'on la voit à l'œuvre dans les grandes compétitions sportives, qui ne sont en fait que des parades destinées à masquer de féroces affrontements sur le marché de l'audiovisuel.

La précarité de la vie quotidienne apparaît lorsque les individus sont amenés à connaître ce que Giddens (1991) a appelé des "moments fatidiques". À ces moments, les "sous-systèmes experts auto-référents", c'est-à-dire seuls porteurs de leur propre légitimation, ne fournissent plus la réponse attendue à la situation de crise qui s'installe. Lorsque le corps de l'enfant, décrété inviolable, est l'objet de la double profanation pédophilique et meurtrière, comme dans le cas des petites Russo et Lejeune et de ceux ou celles qu'on leur a conjoints, le moment fatidique, en raison notamment de l'action des médias (et, en l'occurrence, de facteurs circonstanciels sur lesquels j'ai déjà attiré l'attention, comme la pression maintenue dès leur disparition par les parents des fillettes), est vécu à un échelon collectif, et devient ainsi une panique morale. C'est alors que resurgit une exigence éthique, à l'égard du Pouvoir, perçu de manière vague, et englobant à la fois le niveau de sa présence immédiate (la police) et celui qui se trouve le plus éloigné des citoyens dans leur vie de tous les jours (le sommet de l'État, en l'occurrence le Roi). Cette revendication de (re)moralisation de l'espace public repose sur la condamnation de la profanation du corps des enfants, crime jugé extraordinaire s'il en est.

La découverte des petits cadavres suscite une vive émotion. Cette émotion découle de la transgression d'un interdit, celui de l'inviolabilité de corps proclamés de nouveau innocents. La valeur mise en cause est celle de l'effusion, qui traduit la nostalgie des temps de plus grande certitude où les familles étaient faites pour durer, et où l'amour qui unissait ceux qui les fondaient s'incarnait dans les corps inviolables des enfants, emblèmes de l'inviolabilité des sentiments qui les avaient engendrés. Sentiments par excellence éthiques, en deçà de tout cynisme post-moderne : les parents des victimes de Dutroux, en prenant, en période de panique morale, la tête d'une croisade menée contre les pouvoirs, dont le but est de rappeler à ceux-ci leurs devoirs élémentaires à l'égard des plus faibles des citoyens, les jeunes enfants, expriment cette nostalgie du temps de l'Enfant-Roi et de la Famille-Reine. Ils réclament le rétablissement d'une légitimité qui refonde et réalimente les légitimités partielles et antagonistes des sous-systèmes qui façonnent le monde dit post-moderne (ou de la "modernité tardive", selon Giddens, de la "surmodernité", selon Marc Augé). Le point de départ de l'émotion qui va

4. Ou plutôt, comme le fait remarquer Arendt (s.d.), de la "sentimentalité", "phénomène pathologique", "perversion du sentiment".

submerger toutes les rédactions de journaux et tous les studios de radio-télévision, ainsi que toutes les conversations privées, est cette horrible découverte de corps affamés et martyrisés, qui sont ceux de petites filles bien de chez nous, proches de chaque citoyen ou du moins censées l'être (comme a pu l'être, de manière certes beaucoup plus artificielle, la princesse de Galles, dont les obsèques auraient été vues à la télévision par un milliard de personnes).

Il n'est pas surprenant, dans cette perspective, que maints observateurs aient cru plausible l'opinion selon laquelle la "Belgique" retrouvait une unité fort mise à mal par les innovations institutionnelles récentes dans les manifestations qui ont suivi la découverte des enfants mortes, notamment dans la fameuse "Marche Blanche" précédemment citée. Déjà, cette illusion de réunification avait été suscitée par le défilé de plusieurs centaines de milliers de Belges devant la dépouille mortelle du Roi Baudouin, au début d'août 1993. Le même processus de nostalgie, celle d'un ordre sage et légitimé sans conteste, qu'était censé incarner le vertueux monarque, avait alors motivé les citoyens perturbés par l'extension des zones d'incertitude, entre autres celles qui avaient été créées par les crimes dits du "Brabant wallon" et par l'assassinat de l'ancien dirigeant socialiste André Cools. Les corps des petites filles auraient ainsi pris le relais de celui du Roi (personnage juridiquement inviolable). C'est dans une Belgique malmenée, gangrenée par des bouleversements que Baudouin ne semblait approuver que du bout des lèvres, que le meurtre d'enfants avait été possible. Les nombreux "dysfonctionnements", que les enquêtes et les auditions de la commission parlementaire (dont les travaux, pour la première fois en Europe, seront presque intégralement diffusés en direct par la chaîne de la télévision francophone de service public) ont effectivement mis en évidence, ont accrédité l'idée d'un État corrompu et impuissant, se désintéressant des véritables problèmes et intérêts de l'immense majorité des citoyens, au profit d'enjeux abstraits et néfastes comme Maastricht, la monnaie européenne, les critères de convergence, etc. La découverte de pratiques de corruption liées à la conclusion de contrats intéressant la défense nationale, dans les sphères directrices de partis de gouvernement, ne pouvait que donner davantage de crédit à cette idée.

La jonction peut ainsi être inventée entre la révélation d'un fait divers horrible et le devenir même d'un État-nation en voie de désagrégation. Cette jonction reste toutefois d'ordre nostalgique, et les commentateurs, surtout étrangers, qui ont cru déceler dans les manifestations publiques l'indice d'un sursaut en faveur du rétablissement de la Belgique d'avant 1960 auront fait preuve de beaucoup de myopie. Il suffisait de lire la presse flamande ou de suivre les travaux du Parlement flamand pour se persuader du contraire. Mais ceci est une autre histoire.

Il faut cependant insister sur le rôle des médias, en premier lieu de la télévision, dans le déclenchement et la maintenance, si l'on peut dire, de la panique morale. Du côté francophone principalement, on a assisté à une véritable surenchère en matière de débats, de reportages, d'émissions de synthèse. La stérile et quelque peu ridicule opération de recherche d'autres victimes présumées dans les galeries d'un ancien charbonnage de Jumet, en particulier, a fait l'objet d'une couverture démesurée. En même temps apparaissait un phénomène relativement neuf en Belgique, celui d'un journalisme dit d'investigation dont le rôle s'est révélé à tout le moins discutable aux yeux de ceux qui défendaient le secret de l'instruction et l'inviolabilité des correspondances privées. Des vedettes d'un nouveau genre ont aussi été poussées au devant de la scène, et d'abord les parents des enfants mortes, au sein desquels le père de Mélissa, Gino Russo, est apparu doté d'un charisme surprenant, dont il est presque toujours parvenu à ne faire qu'un usage digne d'éloges. Mais d'autres personnages ont également accédé à la gloire médiatique, positive pour les uns (le Procureur du Roi de Neufchâteau, le président de la commission parlementaire, devenu dans un sondage l'homme politique le plus "populaire"⁵ du Royaume), négative pour les autres (une juge d'instruction de Liège, un gendarme de Charleroi). Pour les observateurs du fonctionnement des médias, leur traitement des événements qui ont secoué la Belgique depuis août 1996 constitue sans conteste une mine d'enseignements d'une richesse peu commune.

Il convient de remarquer, dans le déroulement de ces événements, combien a été finalement faible l'attention accordée aux inculpés eux-mêmes, à commencer par le principal d'entre eux, Marc Dutroux. La première préoccupation du public, alimentée par de nombreuses rumeurs le plus souvent invérifiables, a surtout été de découvrir des réseaux de pédophilie dans lesquels seraient impliqués des personnages très importants ou très influents. Le relatif désintérêt pour le psychopathe pervers peut être interprété comme la preuve que l'enjeu essentiel, pour les citoyens ébranlés par les événements, était le rétablissement d'une société où prévaudrait un ordre "blanc", c'est-à-dire fondé sur une innocence généralisée, dont le corps des enfants, porteurs de la vertu d'effusion, est le symbole.

C'est bien une image de l'enfant, matérialisée en l'occurrence par les corps violés et assassinés de deux fillettes, du moins au départ, qui a servi d'emblème aux mouvements qui ont secoué le Royaume et qui traduisaient une volonté de remoralisation du fonctionnement sociétal. Cette image

5. On peut évidemment s'interroger sur le sens de cette notion de "popularité". S'agissant de cet homme politique, le fait est toutefois d'autant plus surprenant qu'il appartient à un parti flamand d'opposition, ce qui ne l'empêche pas d'être aussi "populaire" en région francophone que dans sa Flandre natale.

s'inscrit dans un passé indéterminé générateur de nostalgie, celui d'un ordre éthique, antérieur à l'incertitude post-moderne. Elle est aussi, pour les chercheurs qui, comme moi, se sont essayés à produire de la sociologie "à chaud", un efficace analyseur.

Bibliographie

- ARENDRT H. s.d., *On violence* (textes de 1969 et 1970) San Diego, New York, London, Harcourt Brace & Compagny
- BAUMANN Z., 1993, *Postmodern Ethics*, Oxford, Blackwell
- ÉLIAS N., 1977, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy/Le Livre de Poche
- GIDDENS A., 1991, *Modernity and Self-Identity*, Cambridge, Polity Press
- GIDDENS A., 1992, *The Transformation of Intimacy*, Cambridge, Polity Press
- GOODE E. ET BEN-YEHUDA N., 1994, *Moral Panics*, London, Blackwell
- JAVEAU C., 1997, interrogé par L. Raphaël, *Les tunnels de Jumet*, Bruxelles, Les Éperonniers
- JAVEAU Cl., 1998, *Prendre le futile au sérieux*, Paris, Éd. du Cerf
- JOSEPH I., FRITSCH Ph., 1977, "Disciplines à domicile" *Recherches*, n28, novembre 1977
- KANTOROWICZ E., 1989, *Les deux corps du Roi*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de l'histoire
- L'Histoire*, 1997, septembre, n213, pp56-60
- LA SALLE (de) J.-B., 1774, *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*
- MURARD L., ZYLBERMAN P., 1976, *Le petit travailleur infatigable*, Paris Recherches
- MUSIL R., 1960, *Les désarrois de l'élève Törless*, Paris, Seuil
- ROUSSEL L., 1989, *La famille incertaine*, Paris, Odile Jacob



L'enfant dans la famille. Analyse démographique

PATRICK FESTY

Institut National d'Études Démographiques
133 boulevard Davout,
F-75 980 Paris Cedex 20 (France)

L'enfant est défini soit par son âge, soit par sa filiation. Le groupe des enfants est constitué d'un ensemble de jeunes gens dans le premier cas, et on distingue en son sein les enfants en bas âge ou les adolescents, etc. Dans le second cas, le groupe se dessine par référence à l'ensemble des familles; on y introduit des distinctions selon le statut juridique (par exemple, les enfants de divorcés) ou selon la position dans la fratrie (par exemple, les aînés ou les demi-frères), etc. Les critères se combinent lorsqu'on étudie, comme on le fera ici, les enfants mineurs selon leur position dans la famille.

Au cours des vingt dernières années, des transformations profondes ont en effet affecté le mode de constitution des familles. Le mariage n'a plus le privilège en matière de formation des couples. Une proportion croissante d'enfants naissent de parents non mariés: près de 40% aujourd'hui en France. Le divorce rompt de plus en plus souvent les mariages, et les unions sans mariage sont plus fragiles encore. Un nombre sans cesse plus important d'enfants vivent à distance d'un de leurs parents, en général leur père. En revanche, ces divorces ou ces séparations sont souvent suivis de nouvelles unions; la fréquence de celles-ci ne s'accroît pas, mais leur nombre augmente en même temps que celui des ruptures. Éloignés d'un de leurs parents, les enfants peuvent ainsi avoir un beau-père ou une belle-mère, plus des demi-frères ou sœurs (enfants qu'un de leurs parents a d'un autre lit), voire des quasi-frères ou sœurs (enfants que leur belle-mère ou leur beau-père a eus d'un lit précédent).

Cet ensemble de transformations tend à sortir de la marginalité statistique des situations familiales qui ont toujours existé, mais qui relevaient jusqu'à présent de l'anecdote, quel qu'ait pu être l'intérêt de ces cas rares.

Une description quantitative est désormais possible de ces situations ainsi que des processus familiaux qui y conduisent. On peut également mesurer, sur quelques exemples, l'originalité des familles françaises comparées à celles d'autres pays industriels. On peut enfin esquisser une analyse statistique des conséquences sur la vie des enfants de ces modifications de l'environnement familial.

Les situations familiales aujourd'hui ¹

Les enfants et leur parcours familial

Les enfants nés hors du mariage

Les enfants nés de mères vivant seules forment une proportion faible et à peu près fixe des naissances depuis au moins une vingtaine d'années. Cette proportion est de l'ordre de 3 ou 4% pour les enfants de tous âges. Sachant qu'il y avait, en 1990, environ 14,1 millions d'enfants de zéro à dix-huit ans, on peut donc estimer à environ 500 000 le nombre de ceux issus de mères sans conjoint au moment de leur accouchement (tableau 1A). Répartis équitablement entre les diverses générations, ces enfants ont la même structure par âge que l'ensemble.

TABLEAU 1A: NOMBRE D'ENFANTS MINEURS (1990)
SELON LEUR SITUATION FAMILIALE À LA NAISSANCE

nés d'une mère vivant seule	500 000	
nés de parents vivant ensemble non mariés	1 500 000	
nés hors mariage légitimés		7 à 800 000
nés hors mariage non légitimés		7 à 800 000

À cette stabilité au fil du temps, s'oppose la montée rapide de la proportion d'enfants nés de couples *cohabitants*, d'abord lentement entre la fin des années 1960 et la fin des années 1970, puis vigoureusement depuis la décennie 1980. C'étaient 3 ou 4% des naissances vers 1970, 7 ou 8% vers 1980 et 26 ou 27% vers 1990. Les enfants aujourd'hui les plus âgés appartiennent donc à des générations où leur importance était faible, mais les nombres sont beaucoup plus élevés chez les jeunes. La proportion d'enfants mineurs nés de couples non mariés est ainsi une moyenne de situations très disparates. En

1. Extrait de Festy P. 1994 "L'enfant dans la famille. Vingt ans de changement dans l'environnement familial des enfants", *Population*, 6.

1990, c'était environ 10%, soit près de 1,5 million d'enfants (tableau 1A). Mais le trait essentiel de ceux-ci est leur jeunesse : fortement représentés avant cinq ans mais peu au-delà de dix, leur âge moyen est de l'ordre de 6,4 ans contre 9,3 ans pour l'ensemble des enfants. L'écart est une mesure de l'effet de génération très intense qui marque la montée de la fécondité hors mariage.

Au total, environ deux millions des enfants mineurs sont *nés hors du mariage*, répartis en deux grands groupes d'effectif et d'âge moyen très différents.

Une fraction de ces enfants a été *légitimée* par le mariage de leurs parents. Leur effectif est sans doute essentiellement pris dans le groupe né de parents cohabitants plutôt que dans celui des mères vivant seules au moment de l'accouchement. Dans les générations anciennes, plus de la moitié des enfants nés hors mariage ont été légitimés, contre moins d'un tiers dans les générations récentes². Soit environ 7 à 800 000 enfants mineurs en 1990, un peu plus âgés que la moyenne des enfants nés illégitimes (tableau 1A).

Restent donc environ 7 à 800 000 enfants nés de parents cohabitants, mais *non légitimés* (1 500 000 - 7 à 800 000). Ces enfants, très jeunes en moyenne, forment un des groupes très caractéristiques de l'évolution récente, puisqu'à la fois définis par leur naissance hors mariage (en hausse) et leur absence de légitimation, en hausse également (tableau 1A).

À l'inverse, il y a de moins en moins d'enfants nés de parents mariés dans les générations récentes : seulement 74% pour celles âgées de moins de cinq ans en 1990 contre 92% pour les plus de quinze ans. Ces enfants sont donc plus âgés que la moyenne (9,6 ans contre 9,3), mais leur poids dans l'ensemble est tellement important (12 millions sur 14) que l'écart à la moyenne ne peut pas être considérable. Leur proportion atteint même 90%, si on adjoint à ces enfants nés légitimes ceux ultérieurement légitimés.

Les enfants ayant été séparés d'un de leurs parents

Les enfants dont les parents ont vécu un moment ensemble avant de se séparer sont en proportion croissante avec l'âge. C'est un effet de cumul au fil du temps. Les enfants de parents séparés sont donc moins souvent très jeunes que d'un âge avancé. Ce phénomène est toutefois partiellement contrebalancé par deux autres. D'une part, les divorces de couples mariés sont devenus de plus en plus fréquents au cours des années 1970 et 1980 avant d'atteindre un palier élevé, au milieu de la seconde décennie. D'autre part, les séparations de couples cohabitants ont sans doute pris une importance rela-

2. Sans doute environ 25% à 0-4 ans, car tous les enfants qui seront légitimés, dans ces générations, ne l'ont pas encore été.

tive croissante pour les enfants nés dans les années 1980, parce que ces unions sont devenues plus nombreuses et qu'elles sont plus fragiles que les mariages. En outre, ces séparations semblent toucher, plus rarement que les divorces, des enfants d'âge avancé.

Sous le jeu de ces facteurs, la proportion d'enfants séparés d'un de leurs parents augmente modérément au fil des âges, en 1990. Ces enfants sont donc en moyenne un peu plus âgés que ceux qui vivent avec leurs deux parents (10,4 ans contre 9,0). Leur nombre, légèrement supérieur à deux millions, est du même ordre que celui des enfants nés hors du mariage (tableau 1B). En proportion du nombre total d'enfants mineurs, c'est environ 15%, contre 85% vivant avec leurs deux parents.

TABLEAU 1B : NOMBRE D'ENFANTS MINEURS (1990)
SÉPARÉS D'UN DE LEURS PARENTS

Séparés d'un de leurs parents	2 050 000	
séparés, puis famille recomposée*		750 000
séparés, famille restée monoparentale		1 300 000

* Certaines de ces familles ont pu ensuite se séparer à nouveau et redevenir monoparentales.

Après la séparation, la formation d'un nouveau couple par le parent gardien (généralement la mère) donne à l'enfant un beau-parent (généralement un beau-père), au sein d'une famille "recomposée" comptant à nouveau deux adultes. La proportion d'enfants vivant dans ce type d'environnement familial augmente avec l'âge, par un double effet de cumul : plus les enfants sont âgés, plus sont nombreux ceux qui ont vécu la séparation de leurs parents (cf. le point précédent) et les enfants les plus âgés auront eu, en moyenne, davantage le temps de voir leur parent gardien former un nouveau couple. Mais, en sens inverse, la formation d'un nouveau couple est d'autant plus fréquente que l'enfant est jeune à la séparation, et elle est plus rapide, à défaut d'être finalement plus fréquente, dans les groupes de séparation les plus récents. Ces deux derniers facteurs ne suffisent cependant pas à rendre les recompositions familiales plus courantes chez les jeunes enfants que chez les plus âgés : avant cinq ans, environ un sur quatre des enfants séparés d'un de leurs parents vit avec un beau-parent, contre quatre sur dix à partir de quinze ans. Ces enfants sont donc une minorité parmi les enfants de séparés, moins de 750 000 sur plus de deux millions en 1990 (tableau 1B) ; ils sont aussi plus âgés qu'eux (11,1 ans contre 10,4). On mesure, sur ce dernier indice, la distance entre les deux catégories les plus typiques des changements familiaux récents : les enfants de cohabitants sont jeunes en 1990 (6,4 ans), alors que les enfants dans les familles recomposées sont sensiblement plus âgés (11,1 ans). Il s'agit de deux groupes largement complémentaires.

Les enfants vivant avec un seul parent forment avec lui une "famille monoparentale". Ce sont, parmi les enfants séparés d'un de leurs parents, ceux dont le parent gardien ne s'est pas remis en ménage ou remarié. Sensiblement plus nombreux que ceux dont le parent a formé un nouveau couple — plus de 1,3 million contre moins de 750 000 (tableau 1B) — ils sont aussi plus jeunes qu'eux (10,0 ans contre 11,1), car les enfants les plus âgés ont eu, davantage que leurs cadets, le temps de voir leur parent gardien avec un nouveau conjoint. Nous revenons plus loin sur les caractéristiques de ces enfants.

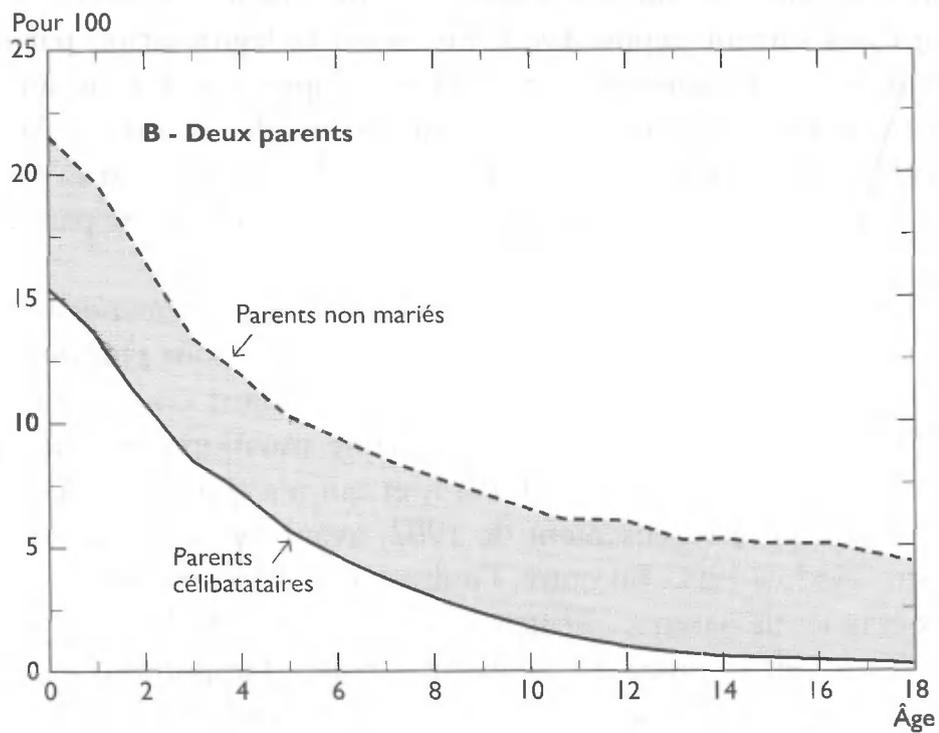
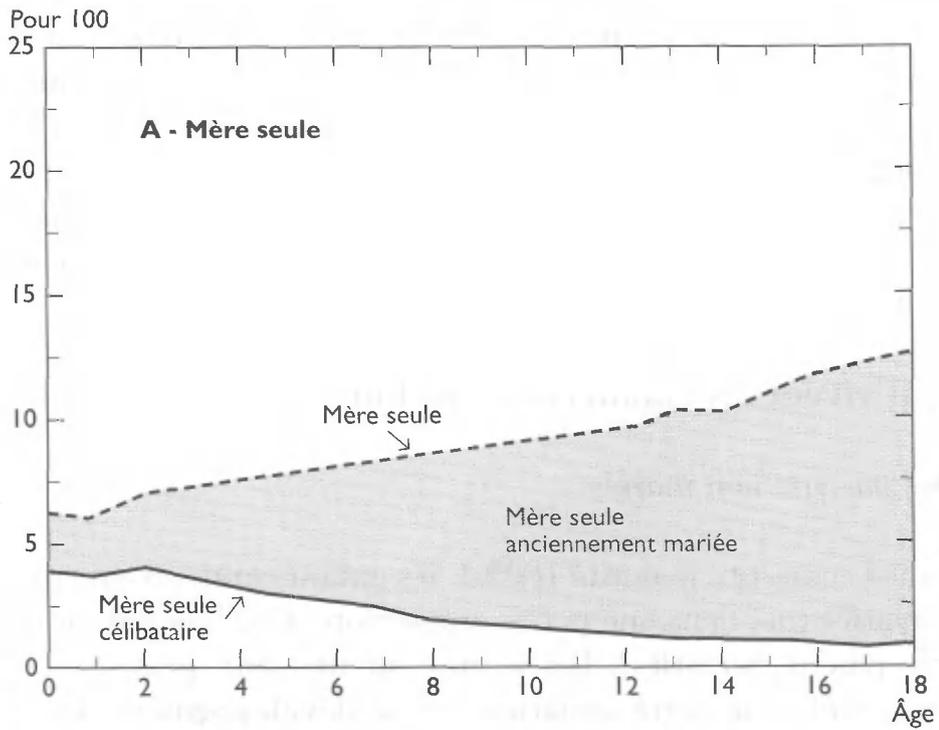
Avec qui vivent les enfants aujourd'hui ?

Des parents non mariés

Dans l'écrasante majorité (80%), les enfants mineurs vivent avec des parents mariés (ou, dans une petite proportion, avec leur parent gardien et leur beau-parent, remariés). Les jeunes enfants sont, plus souvent que la moyenne, exclus de cette situation car le développement de formes de cohabitation date surtout des années récentes et les enfants qui en sont issus sont nés surtout depuis 1985. En outre, la légitimation par mariage, qui suit souvent ces naissances, ne se fait qu'après un certain délai et elle s'annonce moins fréquente pour les années les plus récentes. Au-delà de dix ans en 1990, la proportion d'enfants chez des parents mariés recule lentement : les ruptures ne sont compensées que partiellement par des remariages.

L'élément marquant est donc la place prise, aux très jeunes âges, par les enfants vivant avec des parents en couple non marié. Ils sont plus de 20% dans l'année de leur naissance, leur proportion reculant ensuite rapidement (figure 1). Ce recul tient à la nouveauté d'une situation qui était rare (sous 3%) aux recensements de 1968 et 1975, et qui n'a commencé à s'accroître, modestement, qu'au recensement de 1982, avant de connaître un puissant essor entre 1982 et 1990. En outre, l'influence de l'âge, essentiellement associée aux couples de parents célibataires (15% des enfants dans l'année de leur naissance, en 1990, contre 2% à dix ans) reflète l'importance des législations par mariage, à mesure que le couple avance dans la durée et son enfant en âge. Les autres couples incluent au moins un partenaire qui a déjà été marié ; l'effet de l'âge de l'enfant disparaît alors, car l'absence de mariage est, dans cette situation, une nouveauté beaucoup moins radicale et, surtout, les enfants âgés sont, le plus souvent, des enfants issus du mariage précédemment rompu. En résumé, la pente forte de la courbe est due au développement de la cohabitation des célibataires, et la montée de son niveau, aux âges élevés, à la fréquence accrue des divorces (tableau 1C).

FIGURE 1 PART DES ENFANTS QUI NE VIVENT PAS AVEC LEURS PARENTS MARIÉS



Source: Jacques Lavertu "Les enfants et leur environnement familial au recensement de 1990", *Population*, 6, 1993.

**TABLEAU 1C : NOMBRE D'ENFANTS MINEURS (1990)
NE VIVANT PAS AVEC UN COUPLE MARIÉ**

vivant avec un couple non marié	1 200 000	
couple de célibataires		600 000
couple dont un a déjà été marié		600 000
vivant en famille monoparentale	1 400 000	
mère célibataire		300 000
autres		1 100 000

On retrouve la même dualité de facteurs dans la proportion d'enfants *vivant avec leur mère dans une famille monoparentale*. Cette proportion recule avec l'âge, quand la mère est célibataire: de 4% l'année de la naissance à 2% vers dix ans, en 1990. La valeur initiale est du même ordre que la proportion de mères sans conjoint à la naissance de leur enfant. Le recul avec l'âge reflète la formation d'un couple par ces mères. L'adjonction de cohabitantes célibataires, lorsqu'elles se séparent de leur compagnon, ne compense pas l'effet du premier facteur. En revanche, la proportion d'enfants vivant avec leur mère seule augmente rapidement avec l'âge lorsque celle-ci a déjà été mariée: 2% à deux ans, 6% à dix ans et 11% à dix-huit ans, en 1990. Ce sont, pour l'essentiel, des enfants du divorce dont la mère n'a pas formé un nouveau couple (tableau 1C).

On peut ainsi résumer en deux temps l'évolution, au fil du temps et au fil des âges, de la situation juridique des parents d'enfants mineurs:

- chez les très jeunes enfants (moins de six ans), la proportion de ceux vivant avec des parents non mariés s'est accrue lentement jusqu'en 1982 et brutalement depuis. Les couples cohabitants n'ayant jamais été antérieurement mariés en sont les principaux responsables, par leur présence accrue ou, subsidiairement, par leur rupture;
- chez les plus âgés (onze à quinze ans), l'accroissement est beaucoup moins sensible. Associé presque exclusivement aux familles monoparentales après divorce, il est cependant masqué par le recul de la proportion d'orphelins après décès d'un des parents (non évoqué ici) et minoré par l'inclusion des couples remariés avec les mariés.

Des demi-frères ou demi-sœurs

Environ la moitié des enfants qui vivent avec un beau-parent ont aussi vu naître, de la nouvelle union de leur parent gardien, des demi-frères ou demi-sœurs. Ces enfants sont en nombre croissant avec l'âge, par un effet de cumul multiple: celui déjà signalé pour les enfants séparés d'un de leurs parents, puis pour le sous-ensemble de ceux dont le parent gardien a formé un nouveau couple; s'y ajoute celui lié à la fécondité du nouveau couple (les

enfants les plus âgés ont eu, en moyenne, plus de temps pour voir naître un demi-frère ou une demi-sœur). Mais la fréquence de cette nouvelle naissance, beaucoup plus forte quand l'enfant est jeune à la séparation de ses parents, atténue fortement la portée de ces effets. C'est pourquoi les enfants autour de qui une famille s'est recomposée sont plus jeunes lorsque celle-ci comporte de nouveaux enfants que lorsqu'il n'y en a pas. Sur 14,1 millions d'enfants mineurs, 400 000 ont ainsi des demi-frères ou demi-sœurs plus jeunes qu'eux (tableau 1D).

TABLEAU 1D: NOMBRE D'ENFANTS MINEURS (1990)
VIVANT AVEC DES DEMI-FRÈRES

vivant avec des demi-frères plus jeunes	400 000
vivant avec des demi-frères plus âgés	500 000

Il faut adjoindre, à ces enfants, leurs demi-frères ou demi-sœurs, si on veut définir le groupe des enfants appartenant à des familles où cohabitent des mineurs de plusieurs lits. Ces demi-frères ou demi-sœurs sont en nombre au moins égal, en fait légèrement supérieur (500 000), et d'âge nécessairement inférieur (tableau 1D). Au total donc, 900 000 enfants (400 000 + 500 000) appartiennent à ces familles multiples, qu'ils soient d'un premier ou d'un deuxième lit. Ce groupe est en expansion, surtout parce que le nombre de séparations augmente, conduisant, par contrecoup, à une augmentation du nombre de recompositions familiales. Les enfants sont donc en moyenne plus jeunes que l'ensemble des enfants de toutes situations.

Au total, on peut retenir quelques indications majeures sur quelques situations familiales dont l'évolution a été remarquable au cours des dernières années. Les trois critères précédemment retenus (relation avec les parents, statut juridique de ceux-ci et position dans la fratrie) s'y combinent, sans que les groupes ainsi définis soient toujours strictement exclusifs les uns des autres.

Trois groupes sont en expansion, deux où les enfants sont jeunes et un où ils sont relativement âgés. Sont jeunes, 7 à 800 000 enfants dont les parents vivaient ensemble à la naissance et n'ont pas légitimé ensuite l'enfant en se mariant (certains de ces enfants ont vu aujourd'hui leurs parents se séparer). Jeunes aussi, 500 000 enfants dans des familles où figuraient déjà demi-frères ou demi-sœurs issus d'un précédent lit. Sont au contraire relativement âgés les enfants vivant avec un seul parent, celui-ci ayant été marié (900 000 enfants); on peut y ajouter 400 000 enfants vivant dans une famille recomposée après la séparation de leurs parents, sans qu'y soient nés de nouveaux enfants. Ce sont donc au total 1,3 million d'enfants (900 000 + 400 000) relativement âgés, ayant en commun d'être séparés d'un de leurs parents.

Mais on a isolé de ce groupe 300 000 enfants vivant seuls avec leur mère, célibataire. Ces enfants, jeunes en moyenne, ne sont pas en effet en expansion numérique aussi forte que les précédents.

Enfin, se compensent partiellement au sein du groupe des enfants vivant aujourd'hui avec des parents mariés, l'augmentation et la jeunesse des enfants légitimés (7 à 800 000) avec la régression et l'âge plus avancé des enfants nés légitimes (plus de 10 millions). L'ensemble forme l'écrasante majorité de la population des enfants mineurs.

En proportion du total, les groupes dont le développement numérique est au centre même de cet article atteignent aujourd'hui environ 20%. Nettement minoritaires, ils ont cependant cessé d'être marginaux.

Une comparaison franco-canadienne³

La situation familiale des enfants à leur naissance

Peu d'enfants voient leur charge assumée à la naissance par un seul parent, généralement leur mère encore célibataire. Ce sont, depuis vingt ans, 3% ou 4% des enfants en France et 5% ou 6% au Canada (environ 5% au Québec).

Il en va tout autrement de la proportion d'enfants nés de couples non mariés. Cette proportion s'est fortement accrue en France et au Canada, mais sensiblement plus vite dans le premier pays, où elle atteint 17% vers 1985 et 26% vers 1990, contre 14% au Canada vers la fin des années 1980. Mais au sein même du Canada, les disparités sont encore plus fortes qu'entre les deux pays, puisque la moyenne de 14% masque un écart considérable entre la province de Québec (31%) et le reste du Canada (9%), soit un niveau sensiblement plus élevé qu'en France à la même période dans un cas et beaucoup moins dans l'autre.

Les naissances issues de parents remariés ont augmenté elles aussi, mais beaucoup moins que les précédentes, passant de 2% à 5% en vingt ans pour l'ensemble du Canada; le niveau atteint est à peine moindre (4%) pour le Québec. En France, les ordres de grandeur sont sans doute proches, bien que les résultats n'aient pas été fournis par les enquêtes récentes.

Enfin, les naissances dans un premier mariage ne représentent plus 90% des naissances, comme en France ou au Canada vers la fin des années 1960, mais seulement 74% en France vers 1985 et 65% vers 1990 (et moins encore dans les années plus récentes), et seulement 75% au Canada à la fin des

3. D'après Festy P. 1994 "L'environnement familial des enfants en France et au Canada", *Cahiers québécois de démographie*.

années 1980. La disparité est cependant importante entre le Québec, où la proportion, de 60%, est moins élevée qu'en France, et le reste du Canada, qui, à 80%, dépasse la France.

Au total donc, la forme familiale la plus courante à la naissance des enfants a nettement reculé au cours des vingt dernières années. Cette évolution se traduit, non pas par une augmentation du nombre de mères célibataires, autrefois forme essentielle de la fécondité hors mariage, mais par le développement rapide de naissances dans des couples non mariés, qui fait sortir cette situation de la marginalité où elle était encore dans les années 1960. Ce mouvement des naissances épouse de très près celui qu'a connu le nombre même de ces couples et que reflète, en l'inversant, l'évolution du nombre des mariages.

L'analyse complémentaire de quelques données françaises permet de préciser les mécanismes en jeu.

- Ces évolutions se sont faites sans que, au fil des années, changent sensiblement la fécondité des couples mariés et celle des couples non mariés (Toulemon 1994). La hausse des naissances de parents cohabitants reflète donc directement et simplement l'augmentation du nombre de ces unions, et non un changement de comportement au sein de ces couples. Cela n'exclut pas, pour autant, que la meilleure acceptation des naissances hors mariage ait contribué au développement de la vie en cohabitation.
- En effet, la grossesse d'une femme non mariée ne déclenche plus aussi souvent le mariage qui donne à l'enfant un statut de légitimité dès son accouchement (Toulemon 1994). Vers 1970, deux sur trois de ces grossesses étaient marquées par le mariage de la femme enceinte ; vers 1990, ce n'est plus le cas qu'une fois sur sept, soit environ cinq fois moins souvent.
- Cette tendance se confirme ensuite après l'accouchement. Une proportion moins forte qu'autrefois des enfants nés hors mariage sont légitimés par le mariage ultérieur de leurs parents : un enfant sur trois vers 1990 contre un sur deux dans les années 1970.
- Mais si, de la vie prénatale à la vie postnatale, un ensemble convergent de comportements éloigne du mariage les parents et leurs enfants, ceux-ci ne sont toutefois pas privés de tout statut juridique. La " reconnaissance " par les deux parents, qui donne aux enfants un statut à peu près équivalent à la légitimité, est devenue plus fréquente et plus précoce au cours des mêmes années. En vingt générations, la proportion d'enfants reconnus après être nés hors mariage est passée de 7 à plus de 9 sur 10 (et d'un à deux tiers dès la déclaration de naissance). On peut estimer qu'aujourd'hui seuls les enfants nés de mère célibataire, ou, ce qui est peu différent, de père inconnu, ne font pas l'objet de cette " reconnaissance ". En revanche, en France comme d'ailleurs au Québec, tous les enfants dont les deux

parents vivaient ensemble à leur naissance, mariés ou non mariés, bénéficient des mêmes droits liés à leur filiation (Prioux 1994).

Au total, la distance prise par les adultes à l'égard du droit en matière conjugale n'a pas son équivalent pour les enfants. Cela n'implique pas pour autant que le devenir familial des enfants soit le même pour les enfants nés dans le mariage et en dehors de celui-ci.

La relation avec les deux parents après la naissance

La séparation des parents après la naissance de leur enfant est sensiblement plus fréquente lorsque ces parents n'étaient pas mariés. La mesure précise du phénomène est cependant difficile. Après la naissance, les parents peuvent se marier (et légitimer ainsi leur enfant); ne tiendra-t-on compte que des épisodes où les couples sont encore cohabitants, pour mesurer la fragilité spécifique de ce type d'union, ou combinera-t-on les séparations qui clôturent ces épisodes et les divorces qui mettent un terme à la vie commune des couples légalisés? La deuxième acception est, on le voit, plus large que la première. L'analyse des données canadiennes en utilise une troisième, plus large encore, en regroupant dans une cohorte les enfants dont les parents vivaient en couple non marié à leur naissance ou avaient vécu ainsi avant de se marier et d'avoir leur enfant. Or, la séparation des parents non mariés paraît sans doute d'autant plus fréquente, par rapport à celle des mariés, que la définition du groupe des non mariés est plus restrictive. On peut le vérifier en déterminant le coefficient multiplicateur qui unit les proportions d'enfants séparés d'un de leurs parents, selon que ceux-ci étaient mariés ou non.

Pour les enfants nés en France en 1977-1979 et suivis jusqu'à six-huit ans, la "surfragilité" des parents non mariés est au moins de 4 avec la première définition, contre 2 avec la deuxième (tableau 2). Pour les enfants nés au Canada et suivis jusqu'à six ans, le rapport est égal à 3 dans les générations 1971-1973 et à 2,6 dans les générations 1981-1983. Avec une même définition dans les mêmes générations, la surfragilité des parents non mariés paraîtrait vraisemblablement plus forte au Canada qu'en France. Elle est en outre plus forte dans le reste du Canada (rapport = 3) qu'au Québec (rapport = 2), à six ans dans les générations 1981-1983.

TABLEAU 2: PROPORTION DES ENFANTS AYANT VU LEURS PARENTS SE SÉPARER, SUIVANT LE STATUT CONJUGAL DE CEUX-CI

statut conjugal	FRANCE		CANADA			
	(1)		(2)	(3)	Québec	hors Québec
	(a)	(b)	(c)	(c)	(c)	(c)
mariés	8,4%	8,4%	6%	8%	11,1%	7,1%
non mariés	35,0%	17,0%	18,0%	23,1%	22,5%	22,9%
rapport nm/m	4,0	2,0	3,0	2,6	2,0	3,0

- (1) enfants nés en 1977-1979 âgés de six-huit ans;
 (2) enfants nés en 1971-1973 âgés de six ans;
 (3) enfants nés en 1981-1983 âgés de six ans;
 (a) non mariés = parents toujours restés hors du mariage;
 (b) non mariés = parents hors du mariage à la naissance de leur enfant;
 (c) non mariés = parents vivant ou ayant vécu hors du mariage.

Sources: d'après: Festy P. 1994 "L'enfant dans la famille. Vingt ans de changement dans l'environnement familial des enfants", *Population*, 6 et Marcil-Gratton N. 1993 "Growing Up With a Single Parent, a Transitional Experience? Some Demographic Measurements" in Hudson J. et Galaway B. éd. *Single Parent Families. Perspectives on Research and Policy*. Toronto, Thompson Educational Publishing, Inc.

Ces résultats rejoignent les précédents, où les naissances hors mariage (et en particulier celles de parents vivant ensemble sans être mariés) se révélaient plus fréquentes en France qu'au Canada et, pour ce dernier, plus fréquentes au Québec que dans le reste du pays. Plus la proportion de naissances hors mariage est élevée, moins est grand l'écart entre parents mariés et non mariés en matière de séparation. On peut ainsi raisonnablement supposer que le non-mariage retient en priorité des couples fortement exposés au risque de séparation, dont la spécificité se dilue à mesure que le groupe s'élargit et que son processus de formation perd en sélectivité. Le non-mariage ne serait donc pas cause de fragilité et la proportion d'enfants nés de parents non mariés dans une génération ne saurait être le facteur déterminant de la fréquence des séparations vécues par l'ensemble des enfants. Cela n'exclut pas — bien au contraire — que la proportion d'enfants séparés d'un de leurs parents augmente au fil des générations, à mesure qu'augmente la part des enfants nés de parents non mariés.

En France, cette proportion était un peu inférieure à 17% au moment où les enfants nés en 1967-1970 atteignaient leur majorité, soit dix-huit ans. On peut d'ores et déjà estimer que cette proportion atteindra 25% dans les générations formées vers 1980. On sera ainsi passé d'un enfant sur six à un enfant sur quatre ayant vécu une partie de son enfance éloigné d'un de ses parents. Au Canada, les résultats sont plus élevés: 23% dès les générations

1961-1963 et près de 30% sans doute dix générations plus tard. Le mouvement semble se prolonger dans les cohortes plus récentes (1981-1983), où, à six ans, 18% des enfants ont déjà été séparés d'au moins un parent; c'est 5 points de plus que dix ans plus tôt (et 10 de plus que vingt ans auparavant). L'écart entre le Québec et le reste du Canada est minime: dans un cas comme dans l'autre, la proportion des enfants éloignés d'un de leurs parents avant dix-huit ans approche 30% dans les générations 1971-1973, mais les tout jeunes sont atteints beaucoup moins au Québec qu'ailleurs.

Recomposition familiale après la séparation

Généralement confié à un de ses parents après la séparation, l'enfant forme avec celui-ci une famille monoparentale, jusqu'à l'éventuelle formation du nouveau couple qui lui donne un beau-parent, parfois ensuite des demi-frères ou des demi-sœurs. Le vocabulaire et les modes d'analyse de cet épisode familial souffrent souvent d'imprécision (Leridon 1993). Convenons donc que nous parlerons de recomposition lorsque le parent gardien forme un nouveau couple, qu'il s'agisse d'un mariage ou d'une union libre. Nous distinguerons parfois entre père gardien et mère gardienne, mais en l'absence de cette distinction, le poids des mères est largement prépondérant en France comme au Canada. Notons que, si le nouveau couple forme une union libre, le "beau-parent" n'a aucun lien juridique avec son conjoint ni avec l'enfant.

À quinze-dix-huit ans, 42% des enfants français nés en 1967-1970 et séparés de leur père ou de leur mère ont déjà vu parent gardien former un nouveau couple (tableau 3). La proportion mesurée au Canada dans des conditions voisines (générations 1971-1973 à seize ans) est sensiblement supérieure: 61%. Cette recomposition plus fréquente est également plus rapide: elle survient en moyenne trois ans après la séparation contre 3,5 ans en France. Signe complémentaire d'une recomposition plus intense au Canada qu'en France, la fréquence des séparations dans la nouvelle union est un peu moins élevée chez les parents et beaux-parents canadiens (28% contre 36% pour les couples français).

TABLEAU 3 : PROPORTION DES ENFANTS AYANT VU LEUR PARENT GARDIEN COMPOSER UN NOUVEAU COUPLE SUIVANT LE SEXE DU PARENT GARDIEN ET LE STATUT CONJUGAL DES PARENTS À LA NAISSANCE DE L'ENFANT^a

Devenir du parent gardien	FRANCE	CANADA				
	Ensemble	Ensemble	Parent gardien		Statut conjugal	
			Père	Mère	Mariés	Non mariés
Pas de recomposition	58%	39%	28%	44%	53%	25%
Recomposition	42%	61%	72%	56%	47%	75%
dont: séparation ultérieure ^b	15%	17%			9%	40%
Durée moyenne (années) ^c	3,5	3,0	2,5	3,3		

- France: enfants nés en 1967-1970 âgés de quinze-dix-huit ans. Canada: enfants nés en 1971-1973 âgés de seize ans; non mariés = parents vivant ou ayant vécu hors du mariage.
- Fréquence des séparations ultérieures (séparations ultérieures/recompositions): France = 0,36 ; Canada = 0,28 ; mariés = 0,19 ; non mariés = 0,53.
- Intervalle moyen entre séparation et première recomposition.

Sources - d'après: Leridon H. et Villeneuve-Gokalp C. 1994 *Constance et inconstances de la famille*. Paris, INED/PUF, 341p (Travaux et documents de l'INED, n° 134); et Marci-Gratton N. "Growing Up with a Single Parent, a Transitional Experience? Some Demographic Measurements", dans Hudson J. et Galaway B. eds *Single Parent Families. Perspectives on Research and Policy*. Toronto, Thompson Educational Publishing, Inc.

La recomposition est plus fréquente et plus précoce, en France comme au Canada, lorsque le père est gardien plutôt que la mère (au Canada, dans la même cohorte que précédemment, 72% des enfants confiés à leur père et 56% des enfants confiés à leur mère voient leur parent gardien former un nouveau couple avant qu'ils aient atteint seize ans⁴); la durée moyenne entre séparation et nouvelle union est 30% plus longue pour les mères gardiennes que pour les pères. La recomposition est aussi nettement plus fréquente, en France comme au Canada, lorsque le couple rompu avait cohabité sans se marier (75% au Canada contre 47% pour les couples qui n'avaient connu que le mariage; mais les recompositions issues du premier groupe se rompent ensuite plus fréquemment que celles issues du second, avant que l'enfant atteigne seize ans: 53% contre 19%).

Mais davantage encore que le statut juridique de l'union rompue, c'est l'âge de leur mère au moment de la séparation qui détermine la proportion des enfants qui verront celle-ci former ensuite une nouvelle union: en France, pour les seules femmes ayant été mariées, c'était 68% pour celles qui

4. Pourtant, les enfants confiés au père sont en moyenne plus âgés que les enfants confiés à la mère. La durée qui les sépare de l'âge de 16 ans est donc moins longue.

ont connu la séparation avant trente ans contre 31% pour les plus âgées⁵. Plus jeunes que les mariées à la séparation, les non mariées bénéficient ainsi de recompositions plus fréquentes sans qu'il soit probablement nécessaire d'invoquer leur statut juridique spécifique. Il est donc vraisemblable que le poids des unions libres dans les formes conjugales qui ont conduit à la séparation joue ensuite un faible rôle dans la fréquence des recompositions, et n'explique les différences constatées ni d'un pays à l'autre, entre la France et le Canada, ni au fil du temps, des cohortes anciennes vers les plus récentes. D'ailleurs, sur ce dernier point, les évolutions semblent faibles: on estime qu'en France, la fréquence des recompositions par le parent gardien est passée de 45% à 50% entre les générations d'enfants nées avant 1970 et les générations nées vers 1980. Davantage que sur la fréquence, l'évolution porte sur le calendrier de formation de nouveaux couples, deux fois plus rapide, en moyenne, dans la cohorte la plus récente. L'augmentation du nombre de familles recomposées, si souvent soulignée aujourd'hui, ne correspond guère à une fréquence accrue des recompositions, mais est liée presque exclusivement à la hausse du nombre de séparations, qui a étendu le nombre d'enfants susceptibles de voir leur parent former un nouveau couple.

Conclusion

Dans les pages qui précèdent, nous nous sommes efforcé de mesurer un phénomène contemporain majeur: une proportion accrue d'enfants vivant une partie ou l'ensemble de leur minorité dans une situation familiale autre que la forme traditionnelle offerte par des parents mariés. Deux événements ont connu un développement remarquable: la naissance dans un couple cohabitant sans mariage et la séparation ou le divorce des parents. La fréquence plus élevée de ce dernier événement s'accompagne d'une hausse du nombre de "recompositions" familiales, incluant éventuellement demi-frères ou demi-sœurs.

Quelles conséquences peut-on attendre de telles évolutions?

Distinguons, sommairement, des répercussions possibles sur le niveau de vie des enfants et d'autres sur le mode de vie de ceux-ci. Les premières relèvent de l'économie et les secondes davantage du psychologique et du sociologique. On les pressent cependant interdépendantes, en particulier par les effets que peuvent avoir des variations du niveau de vie sur divers com-

5. L'âge du père gardien a beaucoup moins d'importance (Festy 1994).

portements. L'exemple des enfants du divorce nous suggérera quelques voies de réflexion dans ces domaines.

Des études américaines (Duncan, Hoffman 1985) ont montré que la séparation des époux entraînait une chute du niveau de vie, pour la mère gardienne de ses enfants, et que ce niveau de vie ne retrouvait la valeur et l'évolution que lui aurait données le maintien de la vie commune qu'en cas de recomposition familiale, avec un nouveau conjoint pour la mère, qui est un beau-père pour les enfants. Hors de ce nouveau couple, la famille monoparentale continue de subir durablement le déficit économique imposé par la rupture. Des données françaises confirment ces analyses. Elles retiennent la propriété du logement comme indicateur du niveau de vie: la séparation contraint souvent à abandonner la propriété du dernier domicile conjugal et la proportion de femmes propriétaires ne retrouve le niveau qu'elle aurait pu atteindre dix ans plus tard, dans une vie conjugale prolongée, que lorsque la divorcée a " refait sa vie " avec un autre compagnon. La situation de celles restées seules demeure gravement déficitaire.

Mais les études françaises ajoutent deux points importants:

- le déficit économique des femmes restées seules est d'autant plus sévère que celles-ci appartiennent à une catégorie sociale défavorisée. Profond pour les ouvrières, moindre pour les employées, il est nul pour les cadres. Ces dernières retrouvent ainsi le niveau de vie espéré, même sans le soutien d'un nouveau conjoint;
- à âge égal et niveau social égal (cadre, employés, ouvriers), la proportion de propriétaires est moindre, avant même la séparation, chez les futurs divorcés que chez ceux dont le mariage dure.

Soit, en reprenant dans l'ordre chronologique: les femmes qui divorcent sont, dès leur mariage, différentes (niveau de vie moindre) des autres mariées; la chute économique qu'elles subissent à la séparation n'est ensuite comblée que si elles forment une nouvelle union ou si elles ont une profession élevée. On retiendra donc, pour étudier le comportement des enfants après la séparation des parents:

- que les conséquences du divorce peuvent être différentes dans l'immédiat et à plus long terme. La substitution d'un beau-père au père dont l'enfant est séparé peut être un élément de cette dynamique;
- que les conséquences du divorce peuvent être différentes dans des catégories sociales différentes;
- que la référence à laquelle comparer les enfants de divorcés n'est sans doute pas constituée par les enfants de couples mariés, mais par les enfants de divorcés eux-mêmes, avant qu'ils n'aient connu la séparation ou tels qu'on peut supposer qu'ils seraient devenus en l'absence de séparation.

À chacun de ces éléments correspondent des précautions méthodologiques qu'il serait d'autant plus grave d'ignorer que les conclusions à tirer des études scientifiques relèvent d'un domaine particulièrement sensible. Le divorce *cause-t-il* chez les enfants des troubles psychologiques, des retards scolaires; est-il *responsable* de carrières professionnelles moins favorables, d'une vie familiale à son tour instable, etc.? Des données anglaises sur la génération 1958 montrent par exemple que les enfants ayant vécu séparés d'un de leurs parents quittent plus tôt l'école et le foyer familial, se marient plus précocement et ont plus souvent des enfants hors mariage que les enfants élevés dans un couple uni. Ces relations subsistent à milieu social égal, mais la plupart cessent d'être significatives si on multiplie les points de ressemblance entre les mariages rompus et les autres mariages, en y incluant par exemple l'intérêt que les parents portaient à l'éducation des enfants, l'existence de tensions au sein du couple, la présence d'enfants conçus hors du mariage, etc. (Ní Bhrolcháin, Chappell, Diamond 1994)

En inscrivant comme prioritaires les recherches à venir sur les conséquences des nouvelles formes familiales pour la vie des enfants, gardons présente à l'esprit cette invitation de deux collègues américains: "Un des défis majeurs de la recherche dans la prochaine décennie sera d'expliquer la moindre réussite scolaire des enfants de familles monoparentales, en faisant la part de ce qui revient à la rupture du couple et à la spécificité originelle des personnes touchées par cette rupture" (McLanahan, Booth, 1989).

Bibliographie

- DUNCAN G., HOFFMAN S., 1985, *Economic Consequences of Marital Instability, in Horizontal equity, uncertainty and well-being*, Chicago University Press
- MC LANAHAN S., BOOTH K., 1989, "Mother-only families: problems, prospects and politics", *Journal of Marriage and the Family*
- LERIDON H., 1993, "Recomposer les familles dans les sources statistiques", in Meulders-Klein M. T. et Théry I. eds *Les recompositions familiales aujourd'hui*. Paris, Nathan

En 1994, année de la famille, les *Cahiers québécois de démographie* et *Population* ont consacré des numéros spéciaux à l'enfant. En 1997, le Congrès général de la population de l'Union internationale pour l'étude scientifique de la population -UIESP- (Pékin, octobre 1997) a consacré une séance à un thème voisin.

On trouvera ci-dessous la table des matières des deux revues et le programme du congrès.

1. *Cahiers québécois de démographie* 1994, n1 et 2, L'enfance
 BUMPASS L., « L'enfant et les transformations du milieu familial aux États-Unis », n1, p27-52
 DANDURAND R., "Pour une définition de l'enfance contemporaine: une conception élargie du parentage", n2, pp341-357
 DENIS H., DESJARDINS B., LÉGARÉ J., MARCIL-GRATTON N., "Les enfants de la monoparentalité hier et aujourd'hui", n1, pp53-74
 FESTY P., «L'environnement familial des enfants en France et au Canada», n1, pp11-25.
 GARFINKEL I., McLANAHAN S. S., "Les enfants des mères seules: précarité économique et politiques sociales", n2, pp174-206
 JOYAL R., "L'enfant et les lois: à la recherche d'un statut", n2, pp243-256
 LEFEBVRE P., MERRIGAN P., "Le bien-être économique des enfants au Canada: changements et conséquences des politiques sociales", n2, pp207-242
 LESPÉRANCE A., "L'espérance de scolarisation ou de vie scolaire des jeunes au Québec", n1, 1994, pp103-120
 LICHTER D. T., "Environnement familial et bien-être économique des enfants américains", n2, pp151-177
 MASUY-STROOBANT G., "La mortalité infantile en Europe et au Canada: un problème résolu?", n2, pp297-340
 MONTIGNY G., "L'enquête longitudinale nationale sur les enfants", n1, pp121-133
 ROLLET C., "La santé du premier âge sous le regard de l'État", n2, pp257-295
2. *Population*, n6, 1994, L'enfant dans la famille. Vingt ans de changements
 BOZON M., VILLENEUVE-GOKALP C., "Les enjeux des relations entre générations à la fin de l'adolescence", pp1527-1555
 CALOT G., "Droit fiscal, état matrimonial et nombre d'enfants", pp1473-1500
 CONDRAN G. A., FURSTENBERG F. E., "Évolution du bien-être des enfants et transformations de la famille américaine", pp1613-1635
 DUNCAN G. J., YEUNG J. W., RODGERS W., «Les familles monoparentales aux États-Unis. Dynamique, niveau de vie et conséquences sur le développement de l'enfant", pp1419-1435
 EKERT-JAFFÉ O., "Chiffrer une évolution du coût de l'enfant? Changement de société, mise en cause des concepts", pp1389-1418
 ERMISCH J., "Économie, politique et changement familial", pp1377-1387
 FESTY P., "L'enfant dans la famille. Vingt ans de changement dans l'environnement familial des enfants", pp1245-1296
 LEFRANC C., THAVE S., "L'évolution de l'environnement familial des enfants", pp1297-1320
 LESTHAEGHE R., MOORS G., "Expliquer la diversité des formes familiales et domestiques. Théories économiques ou dimensions culturelles", pp1503-1525
 MARTIN C. "Diversité des trajectoires post-désunion. Entre le risque de solitude, la défense de son autonomie et la recomposition familiale", pp1557-1583
 NÍ BHROLCHÁIN M., CHAPPELL R., DIAMOND I., "Scolarité et autres caractéristiques socio-démographiques des enfants de mariages rompus", pp1585-1612
 PRIOUX E., "Le droit et les familles non mariées en France ", pp1347-1373
 RAINWATER L., SMEEDING T. M., "Le bien-être économique des enfants européens. Une perspective comparative", pp1347-1449

- TOULEMON L., "La place des enfants dans l'histoire des couples", pp1321-1345
VALETAS M.-F., "Le paiement des pensions alimentaires en France et en Russie", pp1451-1471
3. **Congrès général de la population**, Pékin, octobre 1997. Transformations de la famille: le point de vue des enfants
- CLARKE L., COOKSEY E., JOSHI H., WIGGINS R., McCULLOCH A., "Consequences of family disruption? : models of the cognitive development of children in longitudinal data from Britain and USA", 18p
FESTY P., "L'enfant au centre des configurations familiales: collecte et analyse des données" 16p
GAUTHIER A.-H., "Inequalities in children's rearing environment: the case of Britain in the 1990s", 10p
JUBY H., LE BOURDAIS C., "Where have all the children gone? Comparing mothers' and fathers' declarations in retrospective surveys", 20p
NÍ BHROLCHÁIN M., "Causality and "divorce effects": some sceptical comments on standards of evidence", 19p
VALETAS M.-F., "Une famille, plusieurs noms: les enfants et le nom de leur mère après un divorce, en France et en Russie", 12p
VILLENEUVE-GOKALP C., "La double famille des enfants de parents divorcés", 14p

EDUCATION & SOCIETE

Revue hainuyère d'histoire de l'enseignement et de l'éducation

La réflexion qui s'est engagée ces dernières années sur l'enseignement, son contenu et son adaptation à la société ont amené les éditeurs à contribuer au débat.

Les articles accueillis peuvent aborder les périodes tant médiévale et moderne que contemporaine.

Axes de recherches visés :

- l'histoire de l'enseignement, des écoles, des pensionnats
- le matériel et les méthodes pédagogiques
- les manuels scolaires ainsi que les libraires et imprimeurs de livres d'éducation
- l'éducation au sein de la famille et de la société
- la réception des sciences, qu'elles soient enseignées à l'école ou diffusées par d'autres biais.

La Revue se veut donc animée d'un esprit pluridisciplinaire. Sa qualité d'"hainuyère" signifie simplement qu'elle est produite en Hainaut ; elle ne se limite donc pas à cette province.

Le premier numéro était orienté vers des dépôts d'archives non encore inventoriés pour ce domaine spécifique. Le second est constitué de six monographies.

► Editeurs : Marie-Thérèse Isaac et Claude Sorgeloos

► Adresse pour les commandes :

Presses Universitaires de Mons

Place du Parc 20 – B-7000 MONS

► Prix : 450 FB + 80 FB (frais d'expédition)

Montant à verser au n° 091-0098701-81

Patrimoine de l'Université de Mons-Hainaut

Place du Parc 20 – B-7000 MONS

Avec la communication suivante : "Revue Education et Société, n° ...".

C O M P T E S R E N D U S

CLAUDINE BLANCHARD-LAVILLE, (directrice) 1997

Variations sur une leçon de mathématiques,

Paris, L'Harmattan, collection *Savoir et formation*, 382 pages.

Des chercheurs d'horizons disciplinaires différents ont pris l'enregistrement d'une leçon de mathématiques comme point de départ empirique de recherches et de confrontations d'analyses. Huit (sous-groupes de) chercheurs ont opéré des découpages et des investigations complémentaires en fonction de leur problématique et présentent leur analyse dans un chapitre séparé. Les principes de construction d'objet, les relations entre analyses et les interactions entre chercheurs font l'objet de réflexions plurielles dans deux chapitres situés en début et en fin d'ouvrage. Les résultats sociologiquement intéressants portent notamment sur les inégalités de statut, d'activité et de profit cognitif à l'intérieur de la classe, reliées à divers attributs des élèves et au mode d'enseignement institué.

Le titre et les toutes premières pages du livre prêtent à quelques malentendus — sur son objet et sur l'organisation de la recherche — qui sont parfaitement levés dans le corps de l'ouvrage mais qui risquent d'arrêter prématurément certains lecteurs. En particulier, ceux qui n'identifient pas les auteurs risquent de croire qu'il s'adresse uniquement aux spécialistes (ou aux usagers) de l'enseignement des mathématiques. Il faut donc préciser le double intérêt de ce livre. D'une part, il enrichit la connaissance du microcosme-

classe et des possibilités d'en construire l'étude. D'autre part, il propose un dispositif de confrontation d'analyses et une sorte d'entraînement à la vigilance épistémologique transposables à d'autres objets et à d'autres disciplines.

Les douze auteurs de cet ouvrage se différencient sur plusieurs plans et constituent un groupe moins homogène que dans des expériences de recherche voisines réalisées notamment dans le cadre des sciences du langage. Un premier sous-groupe de chercheurs appartient à l'équipe *Savoirs et rapport au savoir* qui poursuit des travaux dans la ligne de l'ouvrage collectif: *Pour une clinique du rapport au savoir* (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). Les autres auteurs ont des attaches institutionnelles différentes mais ont en commun d'appartenir à la communauté des chercheurs en didactique des mathématiques. À noter que dans les deux sous-groupes existe une grande variété de problématiques de recherche.

L'ensemble du livre témoigne de l'authenticité d'une dimension collective du travail, mais tous les chapitres sont signés par un (ou plusieurs) chercheur(s) qui précise(nt) dans quel cadre de référence et dans le prolongement de quels travaux s'inscrit leur contribution. Ce principe est respecté non seulement pour les huit chapitres centraux où se déploient les ana-

lyses de la leçon selon des perspectives variées, mais aussi pour les chapitres plus synthétiques, situés en début et en fin d'ouvrage, qui portent sur l'ensemble du travail du groupe. Seule exception, une brève introduction essentiellement descriptive qui ne met pas bien en valeur l'ensemble du travail accompli. L'affirmation selon laquelle "le groupe s'est donné pour tâche d'étudier le corpus représenté par la transcription d'une séquence de mathématiques ordinaire en CMI" (deuxième page de l'introduction), y apparaît comme un curieux vestige d'une étape dépassée de la recherche. Car une spécificité essentielle du dispositif *codisciplinaire* finalement instauré est précisément de ne pas en rester à des juxtapositions de travaux disparates improvisées le temps d'un colloque, sans aller jusqu'à la figure imposée d'un travail collectif aussi "verrouillé" que ne le suggère la citation précédente.

Ce point est rectifié dans le chapitre de mise en perspective épistémologique où Francia Leutenegger et Maria Luisa Schubaeuer-Leoni décrivent les conditions de travail du groupe de recherche à partir de leur point de vue de didacticiennes cherchant à comprendre à quelles conditions un savoir est produit. Il y a autant de corpus que d'analyses, notent-elles, car l'objet leçon a pris des "formes" susceptibles de permettre la réponse aux questions théoriques que se sont posées les différents chercheurs. Le groupe s'est en effet donné un matériel commun mais aussi des possibilités d'accéder à d'autres données et de ré-investir ainsi les acquis de recherches antérieures. L'enregistrement vidéo et certaines séquences ont été re-découpés selon plusieurs perspectives, d'autres documents et d'autres informations sur les élèves ont été mobilisés, et certains chercheurs ont effectué un travail complémentaire avec l'enseignante. Selon les projets scientifiques de chacun, selon les institutions à l'intérieur desquelles (et pour lesquelles) est pensé le travail de recherche, l'objet d'étude a subi des variations qui font l'objet de réflexions épistémologiques. La source principale de varia-

tion renverrait à l'opposition entre des approches didactiques centrées d'abord sur le savoir en jeu et des approches centrées davantage sur les sujets de la classe (enseignants et élèves).

Dès le chapitre où Marie-Hélène Salin analyse le comportement de l'enseignante d'un point de vue didactique en distinguant les décisions prises "à froid" en préparant la leçon et celles qui sont prises "à chaud" face aux réponses imprévues des élèves, on perçoit bien l'interdépendance entre la problématique de recherche, les données nécessaires à l'analyse (fiche de préparation de l'enseignante, réponses des élèves aux différents exercices, etc.) et la possibilité de resituer chaque cas étudié dans un large univers des cas possibles. Dans la leçon étudiée, elle identifie aisément l'*ostension déguisée*, forme pédagogique hybride qui s'est développée depuis une douzaine d'années au niveau de l'enseignement obligatoire après que les instructions et formations s'y rapportant aient conduit à rejeter la classique présentation du savoir (en préalable à son application dans des exercices) — l'*ostension assumée* — sans qu'aient été assurées toutes les conditions d'instauration de *situations adidactiques d'apprentissage* permettant de s'appuyer sur l'activité de résolution de problèmes des élèves et sur leurs connaissances anciennes pour donner du sens aux connaissances nouvelles. Dans l'*ostension déguisée*, l'enseignant propose d'abord des exercices puis en est réduit, le plus souvent, à instaurer un débat tronqué, en interrogeant le moins possible ceux qui s'écartent du scénario prévu. Les élèves "faibles" créent ainsi pour le professeur un dilemme: les ignorer systématiquement ou risquer de retarder l'avancée du temps didactique. Un compromis classique consiste à leur donner la parole seulement pour énoncer une erreur prévue, sans leur laisser le temps d'expliquer leur propre démarche et de participer au travail de rectification.

Dans une perspective voisine, Suzanne Nadot se concentre sur la façon dont les élèves peuvent relier les connaissances en

jeu dans la leçon et les connaissances possédées antérieurement. Elle relève que beaucoup d'élèves en sont réduits à appliquer mécaniquement des règles d'action qui assurent une réussite à des exercices convenus tout en faisant obstacle à une compréhension et à des possibilités de réutilisation supérieures. Elle reconnaît que son approche strictement cognitive ne lui permet guère d'élucider ce qui contribue à engendrer les différences d'acquisitions relevées dans son étude.

Francia Leutenegger et Maria Luisa Schubauer-Leoni analysent le jeu de l'enseignante en tant que ramification complexe de rapports à des objets de savoirs et aux "objets" humains que sont les élèves, en partie déterminé par son inscription dans un double système: de recherche et didactique. Elles relèvent, elles aussi, le guidage serré des échanges et l'inégale mise à contribution des élèves. Et ce dernier point les amène à soulever le problème des attentes sous-jacentes aux inégaux crédits et espaces de légitimité qui sont accordés aux différents élèves. Les questions touchant à ce qui fonde la perception différenciée des élèves par l'enseignante et au traitement des différences sont abordées dans toutes les analyses (sans y être toujours centrales) et nous paraissent mériter d'être privilégiées pour des raisons précisées plus loin.

Nicole Mosconi et Josette Loudet-Verdier polarisent délibérément leur étude sur la variable sexe souvent méconnue dans le champ des études francophones de séquences didactiques (l'interaction avec d'autres variables telles que l'origine sociale ou le rang scolaire étant davantage traitée dans le chapitre suivant). L'approche quantitative portant sur l'énoncé des prénoms, le nombre et le temps d'interactions fait apparaître des disproportions proches des tendances moyennes établies dans la littérature sur ce sujet: 2/3 pour les garçons, 1/3 pour les filles. L'analyse fine de la place accordée au tableau et du vocabulaire employé par l'enseignante selon qu'elle s'adresse aux garçons ou aux filles corporelles permet

aux auteures de mettre en évidence la façon dont les filles restent en grande partie exclues des manifestations publiques de la réflexion au profit des garçons (à qui sont bien plus réservées les consignes complexes du style "expliquer, réfléchir, comprendre"), et davantage préposées à rappeler les savoirs déjà acquis. Ces constats sont reliés à l'actuelle division des tâches d'enseignement très majoritairement féminines et de production de savoirs nouveaux très largement masculine, dans le cadre d'une problématique déjà amplement travaillée par Nicole Mosconi.

Françoise Hatchuel se centre sur les processus d'étiquetage qui contribuent à faire de la classe un univers social très différencié. L'étude systématique de la distribution de plusieurs types d'interactions élève-enseignante à l'initiative de l'un ou de l'autre et plus ou moins abrégées par l'enseignante lui permet de construire des catégories d'élèves, aux appellations volontairement imagées, dont elle examine ensuite les relations avec d'autres variables. Ainsi, les deux "showmen" qui occupent le devant de la scène et mobilisent à eux seuls le quart des interactions avec l'enseignante sont les deux seuls fils de cadres supérieurs de la classe. Elle analyse finement le jeu complexe des relations entre les caractéristiques sociales, scolaires et sexuelles des élèves, leurs dispositions les plus visibles (propension à "s'imposer", discrétion, inhibition...) et la place que l'enseignante tend à leur accorder. En se référant à différents travaux sur ces questions et à sa propre expérience, Françoise Hatchuel travaille ensuite à rendre intelligibles les différentes fonctions que peut remplir l'étiquetage des élèves, notamment pour "simplifier" la situation et permettre à l'enseignant de faire face aux multiples exigences auxquelles il se trouve ordinairement confronté dans le cadre d'une classe.

Gérard Sensevy met en relation les options de l'enseignante sur le plan didactique et les mécanismes d'assignation et de renforcement des inégalités qui étaient étudiés séparément dans les chapitres

précédents. De façon plus tranchée que les autres didacticiens, il pointe les déficiences de l'ostension déguisée et souligne aussitôt ses effets récurrents sur les dispositions des élèves condamnés à y jouer régulièrement le même jeu en une même position. Car si l'enseignante doit orienter artificiellement le débat dans la direction prévue (sans pouvoir s'appuyer sur une situation qui donne un sens contrôlable aux notions traitées), elle a besoin d'élèves qui produisent le bon geste (attendu) au bon moment, à leur place attirée: l'expression d'erreurs prévues pour les uns, le rappel des règles apprises et la correction d'erreurs pour d'autres, l'argument décisif enfin pour ceux qui se voient attribuer le statut de "petit maître". Dans la séquence étudiée, un seul élève dispose visiblement d'un crédit et d'un espace de réflexion qui lui permettent de se dégager du schéma prévu et d'élaborer une connaissance; les autres paraissent n'apprendre guère autre chose qu'à se conformer à un rituel. En recourant à des instruments d'analyse bourdieusien, l'auteur pense la classe en tant qu'institution dont les contraintes et les jeux spécifiques tendent à modeler les dispositions des élèves, et ce dans un sens particulièrement problématique pour ceux qui sont en position dominée dans la classe.

Après une mise en perspective des problématisations didactiques des situations d'enseignement, Alain Mercier développe une analyse de la transposition du savoir. Il rappelle que dans l'écriture des grands nombres se trouvent en quelque sorte mêlés des objets mathématiques et des usages sociaux en rapport avec la langue d'énonciation, et montre que les cursus universitaires et les manuels scolaires n'aident guère les enseignants à démêler ces questions. Comme en bien des cas, l'embarras et les improvisations discutables de l'enseignante observée sont à resituer dans un contexte de "manque à savoir institutionnel". Qu'apprennent les différents élèves placés dans ces conditions? Avant de répondre à cette question à partir d'une étude des épisodes de la

biographie didactique de plusieurs élèves, il propose une réflexion sur les conditions d'observation. La caméra cadre l'action des "héros" qui jouent un rôle particulièrement visible sur la scène didactique. Elle n'offre à l'analyse qu'une image très partielle de ce qui se passe pour les différents élèves. Il serait donc nécessaire de construire une observation dirigée vers des moments plus routiniers et vers ceux qui ne sont pas appelés à jouer les héros. Assorti des réserves attachées aux limites du matériel étudié, l'ensemble de ses observations l'amène à formuler une série d'hypothèses et de questions sur les relations entre les particularités des savoirs, la réussite différentielle des élèves et certaines de leurs caractéristiques sociales ou sexuelles.

Dans leur analyse clinique de la communication didactique, Pierre Berdot, Claudine Blanchard-Laville et Marcello Camara Dos Santos visent en priorité le registre inconscient. Leur démarche de connaissance s'appuie sur différentes méthodes d'observation et d'analyse de discours et requiert aussi un travail d'élu-cidation des investissements contre-transférentiels des chercheurs. Lors de recherches antérieures, ils avaient montré que chaque enseignant construit un scénario qui met en scène son rapport au savoir et aux élèves. Ce scénario traduit notamment le mode de résolution des tensions existant entre ses intentions conscientes — rendre ses élèves plus savants, plus autonomes... — et des forces inconscientes, induites notamment par ses besoins de ré-assurance narcissique (dans une situation à haut risque psychique), qui peuvent le porter au contraire à maintenir ses élèves (ou une partie d'entre eux) dans un état de dépendance, d'infériorité, de soumission à un modèle... Leur propre travail d'analyse et la prise en compte des analyses effectuées par d'autres chercheurs leur a permis de préciser les considérables différences qui affectent les conditions offertes aux élèves pour déployer leurs mouvements de pensée et de compréhension. Cette démarche

clinique à orientation psychanalytique impliquait particulièrement de prendre en considération le point de vue de l'enseignante et ses réactions aux analyses des chercheurs. D'où un travail en plusieurs étapes avec elle décrit dans ce chapitre et commenté par l'enseignante elle-même à la fin de l'ouvrage.

Dans l'épilogue, Claudine Blanchard-Laville, initiatrice et coordinatrice du projet, effectue un retour réflexif sur le travail accompli par le groupe. Nombreuses sont les critiques des excès de cloisonnement disciplinaire et les déclarations programmatiques, mais bien rares sont les réalisations effectives, note-t-elle, en reliant ce fait à l'importance des difficultés et des coûts subjectifs d'une telle entreprise. L'inscription disciplinaire classique assure un relatif confort dans l'inconfort de la recherche en garantissant, si l'on peut dire, un cadre de référence stable. L'insécurité est toute autre dans un dispositif où les chercheurs en interaction ne partagent pas les mêmes postulats épistémologiques, les mêmes évidences et les mêmes critères de validité et lorsque les mises en question de leur cadre de pensée viennent s'ajouter aux incertitudes de la recherche. En utilisant notamment les conceptualisations de Devereux sur le contre-transfert du chercheur en sciences humaines et de Bion sur les mécanismes de défense dans les petits groupes, Claudine Blanchard-Laville spécifie les turbulences psychiques et les réactions défensives suscitées par les confrontations d'analyse instaurées dans le groupe et les conditions qui peuvent les rendre supportables et fructueuses. Quels en sont les bénéfices? La réponse à cette question n'est pas simple car les effets d'un tel dispositif sont multiples et variables selon les chercheurs, ce qui amène Claudine Blanchard-Laville à illustrer ses propos par une série d'exemples. D'abord, ce qui "irait de soi" dans le cadre d'une discipline se trouve davantage explicité et soumis à réflexion. Les recoupements locaux entre analyses ont des effets différents selon qu'elles se prolongent et s'étaient mutuel-

lement ou selon qu'elles se concurrencent dans l'explication d'un même fait. Les déstabilisations produites par les confrontations peuvent favoriser des rectifications ou inspirer de nouvelles hypothèses, mais globalement, une meilleure inter-connaissance rend plus conscient de la spécificité du point de vue théorique adopté et conduit plutôt à l'affirmer en l'enrichissant, qu'à l'atténuer, contrairement à ce que présuppose une logique naïve de mise en commun.

Loin de toute forme de communion dans les présupposés implicites, et grâce au système d'interactions croisées qu'ils ont su instituer, les auteurs de ce livre explicitent parfaitement les problématiques et les principes de construction d'objet qui sont engagés tant dans le matériel étudié que dans le traitement qui lui est appliqué. Ils parviennent à des résultats très généraux en suivant le conseil de Durkheim "d'observer le particulier, non pas superficiellement et en gros, mais minutieusement et par le détail", et ils le font doublement, pourrait-on dire, dans leur propre travail d'analyse et dans la confrontation de leurs analyses. Le lecteur s'en instruit sans être déconcerté par la variété des perspectives théoriques.

Parmi les résultats de ce travail, ceux qui se rapportent aux différenciations internes à la classe présentent pour nous un intérêt tout particulier. En effet, dans un contexte où l'accentuation des ségrégations urbaines et les politiques scolaires va dans le sens d'une différenciation des établissements scolaires (rapidement traduite en hiérarchisation), et où les établissements stigmatisés des quartiers populaires limitent les pratiques d'évitement dont ils font l'objet par la constitution de classes contrastées, ces évolutions risquent de polariser l'attention des sociologues au point de leur faire négliger les différenciations internes à la classe et leurs effets récurrents. Cet ouvrage nous indique l'importance de ce niveau d'analyse, tant pour saisir la variété des expériences et des profits scolaires des élèves d'une même

classe que pour espérer connaître précisément la teneur des différences entre des classes qui correspondent officiellement à un même niveau d'enseignement.

Certes, il faut tenir compte des déformations produites par le dispositif d'observation sur les phénomènes observés, en particulier ici du gonflement de l'importance relative des enjeux officiels (d'apprentissage) par rapport à la place qu'ils ont d'ordinaire. Car les conditions d'enregistrement de la séquence étudiée en font, bien sûr, une situation où les acteurs observés sont particulièrement poussés à se conformer aux idéaux de l'institution. Les faits paradoxaux ou discriminatoires qui y sont néanmoins mis au jour par les différentes analyses témoignent du caractère inconscient ou incontrôlable des mécanismes sous-jacents et traduisent, semble-t-il, l'existence de contradictions quasi-indépassables dans l'état actuel de l'institution scolaire.

L'approche développée dans ce livre se trouve aussi validée de ce point de vue, et ce n'est pas en minimiser l'intérêt que d'indiquer quelques-unes des questions d'ordre sociologique qu'elle fait surgir. On aimerait, par exemple, en savoir plus sur la genèse sociale des ordonnancements, dispositifs et dispositions observés dans la classe et sur leurs effets à plus ou moins long terme. Comment et en fonction de quoi varient-ils selon les classes ou à l'intérieur d'une même classe? Pour progresser en ce domaine, d'autres travaux du même type seraient nécessaires, mais aussi probablement, des observations qui s'installent davantage dans la durée et travaillent la dimension temporelle des faits observés.

Sylvain BROCCOLICHI
Université de Bourgogne

PHILIPPE PERRENOUD, 1998

L'évaluation des élèves. De la fabrique de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques,
Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

L'ouvrage est composé d'articles écrits depuis 1985, permettant des parcours de lecture divers. On ne s'étonnera pas de retrouver les analyses essentielles que l'auteur avait exposées en 1984 et l'on attendra moins la nouveauté du propos qu'une mise en perspective des problématiques très récentes portant sur l'évaluation scolaire. Celle-ci est en effet au cœur des contradictions du système éducatif, à l'articulation de la sélection et de la formation; ce n'est que très récemment que la question de la priorité entre hiérarchie d'excellence et compétences réelles du plus grand nombre est posée. Le projet de l'auteur n'est ni de produire des modèles prescriptifs, ni de construire une critique rationaliste des pratiques; affirmant clairement son engagement en faveur des pédagogies différenciées, il propose une approche descriptive et pragmatique, montrant que l'on ne peut améliorer l'évaluation sans toucher à l'ensemble du système didactique et du système scolaire. L'évaluation, loin d'être une mesure objective, passe en effet par des pratiques d'acteurs, dont les rationalités sont limitées; le thème de la règle et du jeu avec la règle traverse ces textes, en cohérence avec l'approche du curriculum, prescrit, reconstruit, négocié; l'autonomie relative des acteurs, les rapports stratégiques aux rôles, aux procédures et aux structures sont au fondement d'une sociologie des organisations.

Les premiers chapitres reprennent les travaux antérieurs de l'auteur pour lequel la compréhension de l'échec scolaire passe par l'étude de la fabrication des formes, des normes et des hiérarchies d'excellence scolaire; les jugements de réussite et d'échec sont socialement construits, dans leur définition globale comme dans l'attribution d'une valeur

aux individus et l'institution, leur donnant force de loi, les assortit de décisions d'orientation, de certification. Si l'école prétend évaluer l'appropriation d'un curriculum formel, l'analyse de la fabrication des jugements d'excellence amène à nuancer cette prétention: ainsi les programmes définissent ce qu'il faut enseigner, non ce qu'il faut évaluer; de même, les enseignants ont, dans ce processus, une marge d'interprétation et une sphère d'autonomie. Le flou des règles et la diversité des pratiques ont de multiples raisons: le refus, par les enseignants, d'une codification rigide de leurs pratiques, refus dont s'arrangent l'administration et l'inspection; la possibilité, pour l'institution, de tenir des exigences contradictoires, entre la lutte contre les inégalités et la fonction de sélection-reproduction; la possibilité, pour l'ensemble des acteurs, d'arrangements locaux; l'évaluation est plus un message qu'un constat: le jeu avec les règles ouvre un espace de transaction entre l'enseignant, l'élève et sa famille, dans le cadre des valeurs affirmées par l'établissement. L'analyse des liens entre évaluation et orientation-sélection, des ajustements auxquels elles donnent lieu, confirme également l'intérêt de cette approche sociologique et autorise l'auteur à parler d'une *pragmatique* de l'évaluation que met en œuvre chacun des acteurs; ainsi les instances responsables des décisions d'orientation prennent en compte des questions de gestion des flux, de réputation d'établissements, de démocratisation de l'accès à une filière, etc. L'évaluation se révèle être un jeu stratégique entre des acteurs qui ont des intérêts distincts et ambivalents; pour les familles, la négociation se joue à armes d'autant plus inégales que de multiples instances interviennent dans le tra-

vail d'évaluation et que leur position est socialement défavorisée.

Que recouvre alors l'excellence scolaire affichée? Elle reconnaît la qualité d'une pratique qui recouvre bien d'autres éléments que ceux énoncés dans un programme et, en premier lieu, le *désir* scolaire de l'élève. Elle met également en jeu le *métier d'élève*, requiert des *compétences stratégiques* acquises par la pratique de situations d'évaluation (organiser son temps, jouer des coefficients, etc.) ; elle met en œuvre des *ressources expressives*, pour mettre en scène et en valeur ses connaissances. Dans le primaire particulièrement, l'excellence ne renvoie pas tant à des compétences très élevées qu'au travail scolaire ; le capital culturel, entendu comme familiarité avec les contenus abordés à l'école, y joue peu, par contre la familiarité avec le travail intellectuel et les jeux de langage est une ressource indéniable ; l'auteur propose d'étendre la notion de capital culturel aux ressources utilisées dans le travail scolaire (désir d'apprendre, habileté tactique, application, mémoire, etc.).

En quoi les procédures ordinaires d'évaluation empêchent-elles les changements de pratiques pédagogiques? On observe qu'en faisant sauter le verrou de l'évaluation traditionnelle, normative et comparative, on facilite la transformation des pratiques d'enseignement. L'évaluation traditionnelle, sans interdire totalement l'innovation, la freine ; l'auteur décrit "sept mécanismes complémentaires", sources d'immobilisme : la place et le volume des exercices d'évaluation dans le cursus, le rapport utilitariste au savoir qui en résulte chez les élèves, les attitudes de compétition, d'indifférenciation des parcours d'apprentissage qu'elle induit, la réduction de compétences complexes à des acquis isolables et chiffrables, etc. N'envisager cependant une évaluation formative que dans le cadre de dispositifs très individualisants, c'est la confiner aux seules écoles expérimentales. L'évaluation formative explicite, instrumentale et systématise certaines formes traditionnelles de régulation

qui peuvent avoir une efficacité formative pour autant qu'elles dépassent un certain nombre d'obstacles caractéristiques : la primauté donnée à une logique de la connaissance sur une logique de l'apprentissage ; les conceptions trop vagues des processus d'apprentissage ; l'inachèvement de régulations amorcées ; la priorité donnée à la régulation de la tâche plutôt qu'à celle de l'apprentissage.

S'inscrivant dans des perspectives plus récentes, l'auteur montre combien il est urgent de "repenser de façon plus radicale la place même des concepts de différence et de régulation dans l'élaboration des dispositifs didactiques" comme tente de le faire depuis quelques années un certain nombre d'auteurs en didactique de la langue maternelle par exemple. La question, rarement abordée dans les "livres du maître" ou la formation des enseignants, est d'autant plus complexe qu'il s'agit de tenir compte en particulier des rapports différenciés à la langue et à la communication comme instruments de pouvoir, d'intégration, d'action, etc. ; dès lors la didactique doit considérer les acquis extrascolaires et les apprentissages parallèles, intégrer une psychosociologie du groupe et une théorie du pouvoir.

Dans une perspective formative, l'auteur plaide plus généralement pour une méthodologie de la régulation ; trois directions complémentaires sont particulièrement riches : la métacognition, l'appropriation des critères d'évaluation des discours, une pratique soutenue de la métacommunication en situation ; l'évaluation formative n'est alors qu'une modalité particulière de recours. La communication est le véritable moteur de la régulation, pour autant que les situations mises en place soient suffisamment contraignantes pour forcer l'implication des élèves : les didactiques doivent aussi prendre en charge l'arbitraire des programmes et la violence symbolique du rapport pédagogique, caractéristiques d'une scolarité obligatoire.

L'auteur plaide alors pour une approche pragmatique de l'évaluation formative : il faut tout d'abord rompre avec la norme

d'équité formelle; la seule règle consiste, en fonction des besoins de chacun et dans les limites de l'éthique, à être efficace dans la régulation des apprentissages, en faisant feu de tout bois, en s'appuyant tant sur l'intuition que sur l'instrumentation, en élargissant à la fois les champs de l'observation, de l'intervention (redéfinir les prérequis essentiels du programme, passer des erreurs aux représentations qui les génèrent, etc.), de la régulation. Le développement d'une logique formative suppose d'une part que les enseignants aient un degré d'autonomie et de responsabilité, que l'organisation présente des possibilités de jeu permettant un bricolage adaptatif. Il requiert en outre que les enseignants se réapproprient les savoirs et les outils des spécialistes. Pour l'auteur, ce pragmatisme, exigeant continuité, méthode et tranquillité d'esprit, doit être assumé collectivement.

Toute interaction ne contribue cependant pas à la régulation des apprentissages et la communication, parfois dispositif de résistance et de défense, n'est en soi ni bonne ni mauvaise. La visibilité de chacun est à l'école beaucoup plus forte qu'ailleurs; outre la situation de vie collective, l'élève y est soumis au droit et au devoir de l'enseignant de le connaître, de comprendre son caractère, ses raisonnements, etc. Or la visibilité des conduites dépossède la communication de l'une de ses fonctions, exercer une certaine maîtrise sur l'image que les autres se font de soi. La régulation formative restreint les espaces de liberté et de tranquillité de l'élève; elle suppose que la coopération l'emporte sur la compétition et requiert de reconstruire le contrat didactique

contre les habitudes, la participation soutenue au jeu pédagogique n'étant pas généralement partagée.

L'évaluation est donc au cœur du système didactique et du système d'enseignement. Une approche systémique la met en relation avec huit pôles qu'une politique de changement doit prendre en compte; toucher à l'évaluation, c'est mettre en cause les relations entre famille et école; l'organisation des classes et des possibilités d'individualisation; les méthodes d'enseignement; le contrat didactique, la relation pédagogique et le métier d'élève; la concertation pédagogique et la politique d'établissement; les programmes, les objectifs, les exigences; le système de sélection et d'orientation; les satisfactions personnelles et professionnelles des enseignants.

L'ouvrage est très accessible et synthétise les travaux récents sur la question. Si le contenu paraît un peu éclaté c'est que l'évaluation est au cœur d'un dispositif complexe et en évolution. On perçoit, à travers un certain nombre de constats — remise en cause du contrat didactique, arrangements locaux des acteurs, tension croissante entre orientation et formation, nécessaire professionnalisation des métiers enseignants, gestion locale des flux scolaires, etc. — que l'évaluation est de plus en plus présente et imbriquée dans les pratiques scolaires quotidiennes. On peut alors seulement regretter que l'auteur n'ait pas tenté d'articuler l'ensemble des articles et perspectives qu'il nous propose.

Vincent LANG
Université de Nantes

BERNARD CHARLOT, 1997

Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie
Paris, Anthropos.

L'ouvrage de Bernard Charlot porte un sous-titre qui en situe bien l'ambition: *Éléments pour une théorie*. La notion de *rapport au savoir* (et à l'école), comme le note l'auteur, tend en effet à se répandre, sans qu'une architecture conceptuelle solide et explicite ne donne à la recherche les fondements qu'on peut attendre d'une théorie. Elle s'avère d'autant plus nécessaire que, touchant à plusieurs domaines, l'idée de *rapport au savoir* court le risque de devenir une expression passe-partout, comme en consommation régulièrement le langage de l'éducation. Bernard Charlot et l'équipe ESCOL ont pour leur part élaboré la notion de rapport au savoir et éprouvé sa validité en travaillant sur l'échec scolaire. Plus exactement, elle s'est imposée pour rendre compte de ce dont ne semblaient pas pouvoir rendre compte les conceptions "classiques": par exemple la réussite "*malgré tout*" de certains enfants de milieu populaire, "*comme s'ils parvenaient à se glisser dans les interstices statistiques*" (p7).

LA CHOSE NOMMÉE "ÉCHEC SCOLAIRE" N'EXISTE PAS

La leçon de l'épistémologie bachelardienne vaut particulièrement pour le monde social et ses catégories, et la notion d'échec scolaire, boîte de Pandore de nombreux débats, l'illustre d'abondance: il n'existe pas de faits bruts, seulement des faits construits. Produit d'un travail de déconstruction et de reconstruction, la notion de rapport au savoir, résume Bernard Charlot, est une façon de "*traduire l'idée floue d'échec scolaire en un "objet de recherche"*" (p17). Ou plus exactement l'une des deux façons. La première façon est celle qu'a développée la sociologie des années soixante et soixante-dix en analy-

sant l'échec scolaire "*comme écart, comme différence... : entre élèves, entre cursus, entre établissements*" (p15). Bernard Charlot lui oppose une autre voie: celle où "*l'échec scolaire est étudié "de l'intérieur", comme expérience de l'échec scolaire", une "expérience que l'élève traverse, qu'il interprète"*" (p16). Dans cette seconde voie, s'il est toujours question de différence, "*il s'agit de différences dans le rapport au savoir et à l'école, et non plus (seulement) de différences entre positions dans l'espace scolaire*" (p17).

SOCIOLOGIE DE LA REPRODUCTION ET SOCIOLOGIE DU SUJET

On mesure les motifs et les bénéfices escomptés de cette façon de reconstruire l'échec scolaire. Elle le recentre sur ce qui est bien en effet au cœur de l'école et du "métier" d'écologiste, de l'appropriation scolaire des connaissances, sur les acteurs et leur histoire, sur ce que Politzter appelait le *drame humain*. On peut douter cependant que ce qui oppose ce point de vue à l'approche "classique" puisse être présenté simplement comme la distinction de "*deux façons de "traduire" l'échec scolaire pour pouvoir le penser*" (p15). La portée de l'opposition va au-delà des conséquences d'un choix méthodologique ou épistémologique. En opposant aux sociologies de la reproduction une étude de l'échec scolaire envisagé "*de l'intérieur*", on oppose nécessairement une intériorité et une extériorité, on relance la redoutable question du sujet de la sociologie et des relations entre la sociologie et la psychologie. Débat complexe que l'auteur n'entend pas de toute évidence mener au fond ici mais où l'on peut lire en creux ce que l'analyse de l'échec scolaire en termes de rapport au savoir veut restituer, par-delà la "*corrélation statistique entre la position sociale des*

parents et la position des enfants dans l'espace scolaire" (p20) : l'espace et l'histoire des singularités, les positions subjectives d'où procède aussi le sens qui détermine les pratiques, mais également les diverses médiations pratiques spécifiques. Comment éviter alors une réduction subjectiviste des positions sociales? En référant le sujet-acteur social à une autre objectivité: celle de l'activité d'apprentissage et d'appropriation du savoir. En effet, "chaque activité comporte une normativité qui lui est propre", et dépend de règles spécifiques (p24).

POUR UNE SOCIOLOGIE DU SUJET

Le paradoxe d'une sociologie du sujet tient dans le rapprochement de deux exigences: "considérer que tout individu est un sujet, si dominé soit-il... sans oublier que le dominé est certes un sujet mais un sujet dominé" (p34). Deux formes de dissolution la menacent: l'exclusion pure et simple au nom de la science sociale dans "une sociologie sans sujet", d'une part, l'absorption du social dans le psychisme, propre à la tentation psychologique, de l'autre. De ce côté-là, la théorie du rapport au savoir engage un dialogue fructueux avec tous ceux, Wallon, Vygotski, Girard, Freud, qui posent "comme principe que tout rapport au savoir passe par le rapport à l'autre" (p51). Il y a là en effet, précise Bernard Charlot, "un principe fondamental pour comprendre l'expérience scolaire et pour analyser le rapport au savoir: l'expérience scolaire est, indissociablement, rapport à soi, rapport à l'autre (aux enseignants et aux copains), rapport au savoir" (p52). Il est cependant plus aisé de réinscrire le social dans le sujet psychologique que de rendre compte du social en réintroduisant le sujet. Les quelques pages consacrées à l'analyse critique de la notion d'habitus le montrent bien. L'auteur y récusé d'abord l'idée que "l'incorporation" puisse produire de l'intériorité. "L'intériorisation", écrit-il, "ne peut être comprise à partir de la seule logique du social... L'individu n'intériorise pas le monde, il se l'approprie, dans sa logique de sujet" (p38).

Second argument: la notion d'habitus permet au mieux d'analyser "le rapport au savoir d'un groupe mais pas celui d'un sujet appartenant à ce groupe" (p40). Elle n'atteint que du pseudo-psychisme, du "psychisme de position". Bref, elle manque ce que le sujet a en propre: l'intériorité et la singularité. La sociologie de Dubet est-elle alors cette sociologie du sujet recherchée? Dubet a bien "construit une sociologie de l'expérience scolaire qui prend en compte la question de la subjectivité" (p 41) mais Bernard Charlot y décèle "plutôt une sociologie de la subjectivation, qui ne parvient pas à se défaire complètement des limites que la sociologie classique s'impose en refusant de prendre en considération la spécificité du sujet" (p42). Dubet butte sur l'interdit fondateur de la sociologie. Et le sujet n'est plus que la conséquence d'une logique de subjectivation. Il n'y a dès lors qu'une voie pour ne pas le réduire à un effet social: reconnaître que "le sujet est déjà là, dès le départ" (p49) dans le social, et qu'il est déjà là parce que l'homme est par essence un être social, et bien "la seule créature qui doit être éduquée", comme l'écrivait Kant. Le fondement théorique ultime d'une sociologie du sujet, comme de toute théorie de l'éducation, ne peut être qu'anthropologique.

RAPPORT AU SAVOIR ET RAPPORT AU MONDE

On comprend mieux la nécessité et l'enjeu de cette réflexion théorique quand on examine les principaux concepts qu'utilise l'équipe ESCOL dans ses analyses, et qu'il faut bien en effet sociologiquement légitimer: mobilisation, activité, sens. Préférer la notion de mobilisation à celle de motivation, c'est en effet porter l'attention sur une dynamique interne, celle d'un soi qui "fait usage de soi" (p62). De même, précise Bernard Charlot, "si nous parlons plutôt d'activité, c'est pour mettre l'accent sur la question des mobiles, c'est-à-dire pour souligner qu'il s'agit d'une activité du sujet" (p63). Les deux derniers chapitres de l'ouvrage s'attachent plus

exclusivement à l'élaboration de la notion de rapport au savoir. Pourquoi en effet ne pas s'intéresser directement au sujet du savoir, ou bien au savoir même? C'est qu'un pur sujet de savoir demeure une construction philosophique, la fiction théorique d'un sujet qui aurait coupé tous les liens "avec le monde, pour n'en conserver qu'un" (p69) ; elle ne peut effacer les autres dimensions du sujet, ses autres rapports au monde. Si le sujet de savoir entretient bien avec le monde "un rapport spécifique" qu'on ne saurait nier sans céder au relativisme épistémologique, "il n'en reste pas moins engagé dans d'autres types de relations au monde". Partir directement du savoir mène également à une vision tronquée: "il ne peut y avoir de savoir en soi", et tout savoir est savoir d'un sujet engagé dans ce savoir. Plus précisément, "l'idée du savoir implique celle de sujet, d'activité du sujet, de rapport du sujet à lui-même, de rapport de ce sujet aux autres" (p70). En conséquence, les savoirs sont toujours "des formes spécifiques de rapport au monde" (p71). Ce point de vue éclaire notamment la question du sens dans l'apprentissage et la réussite scolaire. L'élève en échec est bien souvent, on le sait, un sujet pour lequel le savoir scolaire ne fait pas assez sens comme savoir. Mais que sont le sens et la valeur d'un savoir? Ils dépendent, suggère Bernard Charlot, des rapports que ce savoir permet de nouer "avec le monde, avec soi-même, avec les autres" (p74). Ces réflexions appellent un déplacement de l'acte pédagogique des savoirs enseignés vers le rapport au savoir, qui devrait interroger les didacticiens. "Si le savoir est rapport", écrit Bernard Charlot, "c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle et non l'accumulation des contenus intellectuels" (idem). La notion de rapport au savoir permet également de déconstruire les catégories pédagogiques spontanées, comme celles qui opposent "le concret" et "l'abstrait", "la pratique" et "la théorie", en laissant entendre qu'il existe parmi les élèves des esprits et des façons d'être plutôt abstraits ou plutôt

concrets. "Un esprit "concret" et "pratique", cela ne se change pas, ou fort difficilement, alors qu'un rapport au savoir, cela se construit" (p84).

LE RAPPORT AU SAVOIR ET LES FIGURES DE L'APPRENDRE

L'inventaire de ce que l'auteur appelle "les figures de l'apprendre" donne à la notion de rapport au savoir toute son extension autour de la question du sens. Les travaux menés par l'équipe ESCOL l'ont rappelé, apprendre n'a "pas toujours le même sens pour les enseignants et pour les élèves" (p76), et "beaucoup d'élèves s'installent dans une figure de l'apprendre qui n'est pas la plus pertinente pour acquérir du savoir, et donc pour réussir à l'école" (p77). La distinction des dimensions du rapport au savoir (et à l'école) tente de rendre compte de ces singularités et de leurs dynamiques spécifiques. La dimension épistémique est ouverte aussitôt que "les enfants sont confrontés à la nécessité d'apprendre en rencontrant, dans un monde qui est déjà là, des objets-savoirs" (p77), mais elle déborde ce que pourrait en étudier une approche seulement cognitive ou didactique. La nécessité d'apprendre exige la mise en oeuvre d'une activité spécifique en situation, dans des lieux, des espaces, des conditions de temps, des relations qui sont constitutifs du rapport épistémique au savoir comme forme du rapport au monde. Le savoir n'est pas seulement "incarné dans des objets empiriques (les livres par exemple)", il est aussi "abrité dans des lieux (l'école...), possédé par des personnes... qui ont déjà suivi le chemin que je dois parcourir, peuvent m'aider à apprendre" (p80). La dimension identitaire est particulièrement développée dans la société moderne. S'il existe, en principe, "bien des façons de "devenir quelqu'un", à travers les diverses figures de l'apprendre", en fait "la figure du savoir-objet (de la réussite scolaire)" s'impose "comme passage obligé pour avoir le droit d'être "quelqu'un"" (p85). Prendre en compte la dimension identitaire du rapport au savoir, c'est étudier comment



cette forme de rapport au monde est aussi un rapport à soi et aux autres. Notons enfin que la distinction de la dimension épistémique et de la dimension identitaire ne se substitue pas au rapport social au savoir. "Pour être celui d'un sujet", précise Bernard Charlot, "le rapport au savoir n'en est pas moins rapport social au savoir" (p87). Reste que la dimension sociale ne doit pas s'ajouter aux dimensions épistémique et identitaire; elle les traverse. On comprend que l'auteur veille à ne pas exclure *in fine* ce que l'élaboration théorique de la notion de rapport au savoir visait précisément à réinscrire dans le champ de la recherche en sociologie de l'éducation.

On reprochera peut-être au livre une densité théorique qui ne peut aller sans ellipses ni simplifications dans le cadre et le format restreint de la collection. On peut tout autant et à l'inverse lui savoir gré d'avoir relevé le défi et profité des contraintes pour "faire le ménage". La notion de rapport au savoir couvre en effet un champ de recherche qui doit être ordonné et unifié: son extension transversale et la diversité des objets impliqués l'exigent. Tout comme l'exige son impact pédagogique. Sinon, la notion pourrait bien subir dans le petit monde des choses de

l'éducation le sort de ces objets socio-médiatiques dont Bernard Charlot rappelle que c'est le tout premier geste du chercheur que de les déconstruire. On retiendra aussi et enfin de cette étude que la sociologie de l'éducation est en mesure d'apporter une contribution pertinente à la théorie du sujet social. Le lecteur en trouvera notamment les éléments dans les pages consacrées aux travaux de Dubet. Selon ce dernier, *l'expérience scolaire* ne peut en effet être saisie qu'à l'intersection de deux processus, un processus de socialisation proprement dite, et un processus de subjectivation, "conduisant les individus à établir une distance à leur socialisation" (Dubet et Martuccelli *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996). La sociologie de l'éducation n'a-t-elle pas dès lors toujours et nécessairement affaire à une socialisation paradoxale, au paradoxe même du sujet social? S'il refuse une logique qui lui semble réduire inéluctablement le sujet à un effet social, fût-ce dans la distance au social, Bernard Charlot en convient: pas de sujet sans une exigence d'unité, d'unification active de soi, d'un soi qui ne saurait se confondre avec ses Moix sociaux.

Alain KERLAN
Université Lumière Lyon 2

ÉRIC DELAMOTTE, 1998

Une introduction à la pensée unique en éducation

Paris, PUF.

Aujourd'hui dans la conjoncture d'internationalisation des économies, la qualité des produits est devenue un enjeu central de la compétitivité des entreprises, comme le montrent le développement des procédures d'assurance-qualité et l'orientation prise par la normalisation à l'échelle européenne. Dans cette logique, la qualité des ressources humaines devient un enjeu central dans le mouvement de décloisonnement des marchés lié à l'intégration européenne, de nouvelles normes de compétence d'inspiration libérale venant supplanter les anciennes grilles de classification de l'emploi, jugées trop rigides. Du même coup, l'articulation traditionnelle entre métiers, apprentissages et diplômes serait remise en cause, au profit d'un système flexible "d'accréditation des compétences" comme le laisse entendre le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* produit par la Commission européenne. L'éducation, conçue comme un investissement, doit permettre d'accroître les qualifications des personnes et leur productivité individuelle. Comme le rappelle Éric Delamotte au milieu de son livre, cette conception de l'éducation doit beaucoup à la théorie du capital humain développée par Schultz¹ et Becker², selon laquelle l'acquisition de savoir-faire et de compétences par les travailleurs doit être conçue non comme une consommation mais comme un investissement visant à améliorer leur productivité. Toutefois, si elle permet des avancées certaines pour la réflexion économique, la théorie du capital humain rencontre des limites lorsqu'on la confronte à des données empiriques. Ainsi, des études montrent que l'investissement en formation est toujours pris

dans un contexte d'incertitude compliquant le principe même de rentabilité. Certaines théories, dites du "signal" ou du "filtre", ont aussi mis en évidence la complexité de la relation formation-emploi par rapport aux présupposés de la théorie de Becker. Reste que ce concept de capital humain demeure la référence de l'économie de l'éducation, l'investissement éducatif étant analysé comme un élément central dans la formation de la valeur ajoutée.

L'un des mérites de l'ouvrage d'Éric Delamotte est de montrer que cette conception trouve son origine dans le mouvement naissant de la réflexion économique au XVI^e siècle. L'économie politique, telle qu'elle est développée par la doctrine mercantiliste, tend à accorder une importance nouvelle à la population dont on perçoit à l'époque qu'elle concourt à la production de richesse. "Il n'y a ni richesses ni forces que d'hommes", la célèbre formule de Jean Bodin est contemporaine du développement d'une arithmétique sociale ou politique, outil au service de l'administration fiscale et militaire cherchant à évaluer ses ressources. Mais la question de l'éducation demeure marginale et l'école physiocratique, si elle place le travail au centre de son analyse du circuit économique, y accorde peu d'importance. Adam Smith, précurseur de l'économie classique, rattache les enseignants et leur fonction à la domesticité, c'est-à-dire à un travail improductif, facteur de perte pour la richesse nationale. Il défend l'idée d'instaurer un régime de concurrence entre les écoles permettant de sélectionner les matières enseignées selon leur utilité. Mais s'il est favorable au développement de l'instruction publique,

1. mars 1961, *Investment in Human Capital*, *American Economic Review*, 51.

2. 1964, *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis*, Columbia University Press.

c'est davantage dans un but de formation morale que d'amélioration des qualifications productives. On l'aura compris, la science économique naissante ne se préoccupe guère des problèmes d'éducation, si ce n'est pour critiquer sa faible contribution à la richesse des nations.

Il faut attendre la fin du XIX^e siècle pour que s'ébauche dans la pensée économique une véritable réflexion sur les liens entre économie et éducation. Dans son second chapitre, Éric Delamotte montre comment cette prise de conscience est la résultante des débats entre défenseurs acharnés du libéralisme, soucieux de promouvoir les choix individuels, et des économistes ou des sociologues pour lesquels l'intervention de l'État doit corriger les imperfections du marché.

Pour les économistes néoclassiques, la place de l'éducation ne peut s'apprécier qu'au regard du problème posé à la science économique par la question des "biens publics et le développement des services collectifs". La théorie de l'équilibre général, élaborée par Léon Walras et Vilfredo Pareto, montre qu'un système économique fondé sur la propriété privée et un régime concurrentiel non entravé par l'intervention étatique permettent une allocation optimale des ressources et une réelle harmonie sociale. Toutefois, les conceptions néoclassiques, inspirées par ce modèle de l'équilibre, furent amenées à reconnaître la persistance d'imperfections du marché nécessitant de fait une intervention publique. Dès 1859, James Stuart Mill avait montré que l'éducation représentait une situation où les mécanismes de marché ne fonctionnaient pas. Arguant du fait que dans un régime d'allocation privé, les individus seraient conduits à sous-estimer les bénéfices individuels ou collectifs d'un investissement en éducation, il fournit ainsi la première justification économique d'un système d'instruction publique obligatoire. D'autres explications seront proposées par la théorie économique néo-

classique pour exclure l'éducation du jeu de la concurrence: l'existence possible de situations de domination sur le marché, la nécessité pour le système scolaire d'atteindre une taille suffisante, la présence d'effets externes légitimant l'intervention publique. Dans ce cadre analytique, la notion de bien collectif permet de caractériser un bien indivisible (comme l'éducation) fourni par la collectivité c'est-à-dire consommable par tous sans exclusion et sans diminuer la consommation des autres. Mais ces approches ont le défaut d'ignorer l'aspect institutionnel et les caractéristiques spécifiques de l'action étatique. En effet, lorsqu'il se substitue à l'initiative privée pour garantir l'intérêt général, en organisant par exemple un système d'enseignement au nom de la collectivité nationale, l'État élabore un compromis entre efficacité économique et justice sociale. Depuis les premiers travaux de Knut Wicksell, la théorie économique a tenté d'intégrer l'action étatique dans une conception de l'allocation des biens publics, l'objectif étant de concilier rationalité et démocratie à partir des choix individuels. Mais le théorème d'impossibilité d'Arrow démontre que seules des conditions très restrictives (non démocratiques) permettent de lier l'agrégation des préférences individuelles à un choix collectif rationnel³.

Parallèlement à ces débats techniques sur la légitimité de l'intervention de l'État, le XIX^e siècle donne naissance à des courants théoriques fortement critiques vis-à-vis de l'économie libérale. Le développement du capitalisme industriel, la fixation du salariat et les transformations de l'organisation du travail conduisent à une précarisation et à une paupérisation croissante des populations. Les penseurs socialistes, de Proudhon à Marx, critiquent ces modalités du nouveau rapport salarial et la dépendance des ouvriers envers le capital. Le développement de la sociologie se construit en partie contre la domination

3. 1996, *Social Choice and Individual Values*, Yale University, New Haven.

du discours économique considérant le marché comme le principe régulateur de la société. Outre ces critiques, l'affirmation d'une conscience nationale, le développement des services publics, la volonté de maintenir l'ordre social, ont contribué à faire de l'État l'acteur principal en matière d'instruction publique. L'éducation devient dès lors une priorité dans la construction d'une identité nationale et l'adaptation du corps social aux mutations engendrées par l'avènement d'une société industrielle.

Le troisième chapitre de l'ouvrage s'intéresse à la naissance et au développement de l'économie de l'éducation à partir des années 1950-1960. L'école est perçue durant cette période comme un facteur de la croissance économique et du développement. Les tentatives de mesure des facteurs de la croissance par Denison aux États-Unis ou par l'équipe de Malinvaud en France montrent que l'éducation joue un rôle essentiel. A la même époque, sous l'égide des Nations Unies, de nombreux pays en développement se fixent des objectifs de croissance de leur système éducatif. Devant la massification de la scolarisation, l'activité éducative est soumise à une logique de l'efficacité appuyée par un renforcement de la planification et la standardisation des services éducatifs. Les planificateurs fixent des objectifs à atteindre et tentent de mettre en cohérence les prévisions de sorties du système éducatif par niveau de formation et les besoins en emploi par niveau de qualification. L'accent est mis sur la fonction de "production" du système d'enseignement, la maîtrise des coûts et la recherche de gains de productivité s'opérant par une rationalisation de l'organisation avec un objectif d'efficacité.

Toutefois, le consensus établi dans les années 1960 sur les politiques éducatives va se trouver remis en cause à l'aube des années 1980. La demande d'éducation se transforme sous la pression des "consom-

mateurs d'école", les familles cherchant à privilégier un rapport instrumental à l'institution scolaire. Le compromis sur les idées de justice et d'égalité des chances, caractéristique de l'école républicaine, s'effrite au profit d'une diversité des projets éducatifs, renvoyant eux-mêmes à des logiques d'action différentes. Dans son quatrième chapitre, l'auteur montre que ces transformations en profondeur font naître chez certains économistes une remise en cause de l'organisation du système éducatif et de son mode de pilotage. De la théorie du consommateur de biens éducatifs à la critique traditionnelle de la bureaucratie, l'efficacité de la régulation étatique est contestée au profit d'une logique de marché permettant de décentraliser le service collectif d'éducation pour le rapprocher de l'utilisateur-client ou consommateur. A juste titre, Éric Delamotte remarque que cette conception libérale ne résiste pas à une analyse pragmatiste des formes de coordination non marchandes à l'œuvre dans la sphère de l'éducation. La sociologie, qu'elle s'intéresse à l'ancrage social des activités économiques ou à la pluralité des logiques d'action, permet de montrer que les comportements économiques ne sont guère réductibles à des calculs d'optimisation ou aux figures de la rationalité individuelle. De même dans la lignée des travaux d'Akerlof sur les asymétries d'information⁴ ou ceux de Simon concernant la rationalité limitée, l'économie des conventions a mis en évidence des formes de coordination permettant de dépasser l'opposition classique entre marché et organisation⁵.

L'ouvrage s'achève sur un constat: alors que l'éducation devient un secteur économique à part entière, le système éducatif est toujours une boîte noire pour la théorie économique. L'organisation scolaire fait trop souvent l'objet d'une analyse globale alors que les configurations des

4. 1970, The Market of Lemons: Quality, Uncertainty and the Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, v84 p488-500.

5. mars 1989, *Revue économique*, v40, n2.



politiques éducatives se sont profondément transformées. Aujourd'hui l'échelle de l'établissement scolaire doit être pris en compte afin de mieux saisir les dynamiques qu'entretiennent entre eux les différents acteurs de l'éducation. Au-delà d'une simple mesure de l'efficacité ou de la qualité de l'éducation, les économistes semblent dorénavant s'intéresser à la question du management des établissements scolaires ou aux formes de division du travail et de coopération caractérisant les nouvelles relations de services dans le secteur éducatif. Reste que le sociologue peut s'interroger sur la pertinence d'une assimilation de l'établissement scolaire à une entreprise éducative prestataire de services dans le sens où d'autres logiques d'action, étrangères à la relation marchande, possèdent un impact non négligeable sur le fonctionnement d'une telle organisation. Certes, les changements récents du système éducatif obligent de plus en plus les établissements à élaborer une offre de formation correspondant à une demande de plus en plus différenciée de la part des

parents d'élèves, des collectivités locales ou du monde économique. En ce sens, Éric Delamotte montre bien comment les transformations de l'éducation sont contemporaines du développement d'une société postindustrielle où les produits informationnels et culturels sont appelés à jouer un rôle déterminant. Toutefois, la nature de la relation éducative diffère sensiblement de la relation de service, en partie parce qu'elle ne se prête pas aussi facilement à une mesure de son efficacité ou de sa qualité. En raison de la complexité inhérente aux activités de formation, l'évaluation des prestations d'un établissement scolaire nécessite sans doute des analyses peu développées jusqu'ici par l'économie de l'éducation. Mais, conjugués aux instruments du sociologue, la boîte à outils de l'économiste peut s'avérer très utile pour poser le cadre analytique d'une science de l'administration scolaire.

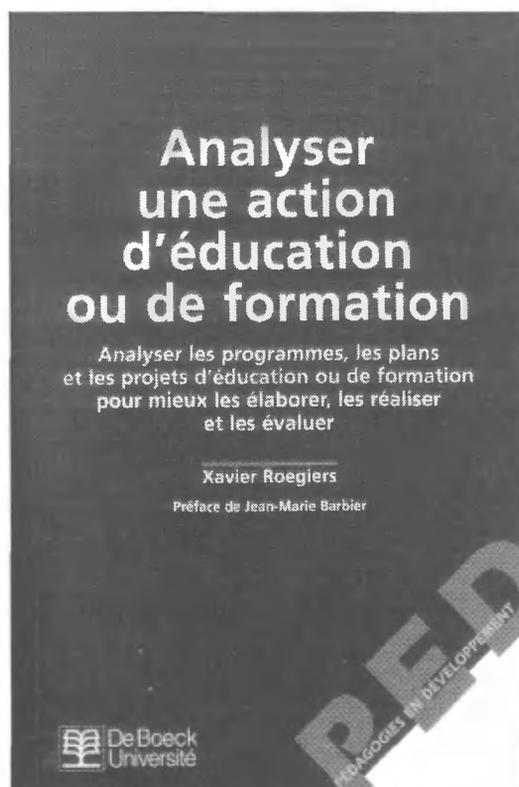
Romuald Normand
Groupe d'études sociologiques, INRP

Dans la collection **Pédagogies en développement**

Analyser une action d'éducation ou de formation

Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation
pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer

Xavier ROEGIERS



ISBN 2-8041-2681-1 • 340 pp. • 1500 BEF

S'appuyant sur les résultats d'une recherche récente qui a mis en évidence les logiques auxquelles les acteurs recourent lorsqu'ils élaborent un programme, un plan ou un projet, l'auteur propose un **modèle original** pour analyser une **action d'éducation ou de formation**, quel que soit le niveau auquel elle se situe : le niveau macrosocial, le niveau d'un établissement scolaire ou d'une institution de formation, le niveau d'un groupe d'élèves ou d'un groupe d'adultes en formation.

Loin de vouloir prescrire des démarches ou des contenus, cet ouvrage développe de nombreux outils pour révéler, comprendre et expliquer les logiques d'acteurs en éducation et en formation.

Un excellent ouvrage de synthèse sur les actions de formation

En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs

BELGIQUE & LUXEMBOURG	ACCÈS*	Fond Jean-Pâques, 4	B - 1348 Louvain-la-Neuve	Tél. 32-(0)10-48 25 00	Fax 32-(0)10-48 25 19
CANADA	E.R.P.I.	Rue Cypriot, 5757	CND - Saint-Laurent H4S 1R3	Tél. 1-514-334 26 90	Fax 1-514-334 47 20
FRANCE & DOM TOM	BELIN	Rue Férou, 8	F-75278 Paris Cedex 06	Tél. 33-(0)1-55 42 84 00	Fax 33-1-43 25 18 29
SUISSE	G.M. Diffusion	Rue d'Etraz, 2	CH - 1027 Lonay	Tél. 41-(0)21-803 26 26	Fax 41-(0)21-803 26 29
INTERNATIONAL	SERVÉDIT	Rue Victor-Cousin, 15	F - 75005 Paris	Tél. 33-(0)1-44 41 49 30	Fax 33-1-43 25 77 41

"Éducation et Sociétés
a reçu"

- *Masse et impuissance. Le désarroi des universités*, de C. Javeau, 1998, Éd. Labor, 158 Chaussée de Haecht 1030 Bruxelles.
- *L'école contre l'exclusion*, sous la direction d'A. Bentolilla, Les entretiens Nathan, Actes VIII. Au sommaire: J. Cohen-Solal "Enfant, école et famille face au civisme", M.-D. Pierrelée "Peut-on enseigner la citoyenneté et le civisme?", A. Legrand "La citoyenneté: objet transversal d'équipement", J. Billard "Enseigner le civisme et la citoyenneté", A. Giordan "Sciences, enseignement scientifique et exclusion", S. Bouchet-Petersen "Ne pas disqualifier pour ne pas capituler", F. Dubet "L'école et l'exclusion", A. Finkielkraut "La transmission ou le lien avec les morts", A. Rey "Unité et variétés de la langue française", J.-L. Chiss "École, langue et culture: l'enseignement de français contre l'exclusion", F. Barret-Ducrocq "Pour une culture de la tolérance", M. Halter "La parole contre la violence".
- *L'école à venir d'A. Kerlan et Parents comment aider votre enfant?* de M. Develay, Collection Pratiques & enjeux pédagogiques, ESF, Lyon.
- *AGORA débats/jeunesse*, revue éditée par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, numéro 12: "Les jeunes en Europe: politique et citoyenneté". Au sommaire: P. Bréchon "Les jeunes et la politique en Europe et en France", H. Willems, H. de Rijke, W. Krüger, M. Gille "Les jeunes et la politique après la réunification de l'Allemagne: un progrès vers la normalité ou une avancée vers une crise?", L. Ricolfi, R. Albano, A. de Lillo "Aperçus sur la situation en Italie à partir de quelques données des enquêtes IARD", "Pour une anthropologie de la citoyenneté, une approche comparative France/Grande-Bretagne". entretien avec Catherine Neveu, C. Feixa Pampols "Identités sociales, identités citoyennes en Espagne et en Catalogne: du franquisme à nos jours", S. Duchesne "À propos des représentations ordinaires de la citoyenneté en France", R. Biorcio, A. Cavalli, P. Segatti "Changement culturel et orientations politiques chez les jeunes européens", J.-C. Lagrée "Jeunesse nordique-jeunesse méditerranéenne, les jeunes européens et l'Europe". Le numéro 85 F.F. (plus 15 F.F. de port), abonnement 320 F.F. pour quatre numéros, DIP-INJEP, Parc du Val Flory 78160 Marly-le-Roi (chèques à l'ordre de L'Harmattan).
- *AGORA débats/jeunesse*, revue éditée par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, numéro 13. Au sommaire: J.-P. Augustin "Les jeunes en Europe: politique et citoyenneté", P. Chantelat, M. Fodimbi et J. Camy "Lieux et déplacements sportifs auto-organisés dans la ville", B. Vrignon "Du quartier à la ville: la mobilité des jeunes issus de l'immigration", J.-L. Richelle "Les équipements nomades dans l'espace social", A. Vulbeau "Jeunes, réseau de transport et lien social", M. Parazzelli "Allez voir ailleurs si j'y suis..." Les trajectoires géosociales de jeunes de la rue québécois", J. Faget "Mobilités et violences urbaines". Le numéro 85 F.F. (plus 15 F.F. de port), abonnement 320 F.F. pour quatre numéros, DIP-INJEP, Parc du Val Flory 78160 Marly-le-Roi (chèques à l'ordre de L'Harmattan).
- *Informations sociales*, publiées par la Caisse nationale d'allocations familiales, numéro 65, coordonné par A. Vulbeau,

"La parole de l'enfant". Au sommaire: J. Roux: "La vérité sort-elle de la bouche des enfants?", M. Bessin: "Les calendriers de l'enfance, biologiques, scolaires, juridiques", Y. Delaporte: "La langue interdite. L'enfance sourde", D. Bauer: "L'enfant, objet d'enquête. Une éthique de l'investigation", J. Rubellin-Deviechi: "La parole et le droit à l'épreuve des conventions nationales et internationales", O. Matocq: "Entre le juge et l'avocat, un praticien s'exprime", P. Gobert-Razafindrakoto: "La procédure Mélanie, l'audition de l'enfant victime de violences", J.-J. Poncelet: "La parole qui soigne, thérapies de groupe",

I Théry: "ENJEU. Une parole qui engage", M. Koebel "À propos des conseils de jeunes, paradoxes et enjeux au sein des municipalités", H. Cellier et J. Pain: "Une microsociété: le conseil de classe, apprentissage de la démocratie", "Vu du terrain. On parle à table" par D. Bauer, R. Sirota: "Nouvelles sociabilités enfantines à propos de l'anniversaire", J. Damon "La pensée de... Françoise Dolto", B. Prével: "La parole est d'argent. L'enfant, un enjeu pour la consommation". *Le numéro 30 F.F. commandes et abonnements: CNAF, Abonnements, 23 rue Daviel, 75634 Paris cedex 13.*

COLLOQUE INTERNATIONAL

Bruxelles 10-11 mai 1999

*Les politiques d'éducation et de formation en Europe:
la question de l'expertise*

Organisé par le Centre d'économie de l'éducation et le Centre de sociologie de l'éducation de l'Université Libre de Bruxelles les 10 et 11 mai 1999, en collaboration avec les Ateliers de la FUCAM (Mons) et l'Institut national de recherche pédagogique (Paris).

L'évolution de l'analyse des politiques publiques, y compris éducatives, est marquée par une importance grandissante accordée à l'expertise. Économistes, sociologues, politicologues et pédagogues ont pris une place de plus en plus cruciale dans la légitimation des décisions prises et des dispositifs adoptés. Cela en réponse aux exigences d'efficacité et de qualité, formules au demeurant très polysémiques et dont le contenu n'est pas identique dans l'ensemble des champs disciplinaires retenus ici. L'objet du colloque sera le suivant: confronter les diverses expertises impliquées dans l'analyse des politiques publiques (plus particulièrement éduca-

tives) et, dès lors, susciter un dialogue entre économistes, sociologues, politicologues et pédagogues familiers des nouveaux référents théoriques et des méthodologies actuelles (notamment l'approche comparée) caractérisant ce domaine de recherche. Les trois axes fixés pour la réflexion sont:

- le nouveau contexte des politiques publiques d'éducation et de formation,
- efficacité et évaluation,
- expertise et débat public, politiques publiques et usagers.

Les personnes souhaitant recevoir le programme du colloque peuvent s'adresser à Anne VAN HAECHT, directrice du Centre de sociologie de l'éducation de l'ULB, Institut de Sociologie, avenue Jeanne 44, B-1050 Bruxelles, téléphone 32.2.650.34.37, télécopie 32.2.650.33.04, E-mail: avanhaec@ulb.ac.be

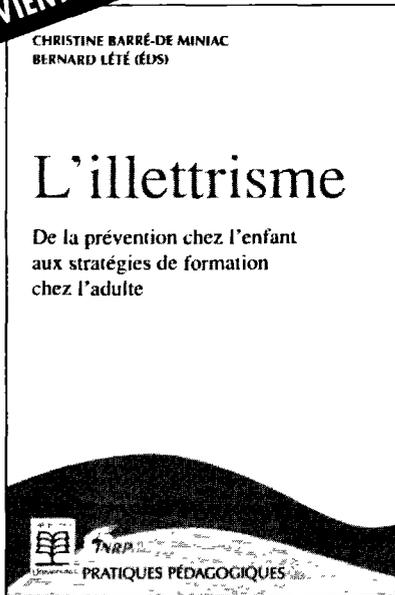
L'illettrisme

De la prévention chez l'enfant
aux stratégies de formation chez l'adulte

Christine BARRÉ-DE MINIAC, Bernard LÉTÉ

Collection PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

VIENT DE PARAÎTRE



ISBN 2-8041-2689-7 • 388 pp. • 1170 BEF

Cet ouvrage propose une analyse théorique et scientifiquement fondée des situations d'illettrisme et des actions de lutte et de prévention. Articulant théorie et pratique, il montre et explique la complexité des processus psychologiques et socio-culturels sous-jacents à l'accès, à l'appropriation et à la mobilisation de l'écrit envisagé sous l'angle de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Christine Barré-De Miniac

Maître de conférences en Sciences de l'éducation au département Didactiques des disciplines de l'Institut National de Recherche Pédagogique, elle travaille depuis plusieurs années sur le rapport à l'écriture, depuis sa formation chez le jeune enfant, jusqu'à sa mise en œuvre chez l'étudiant et les adultes en formation.

Bernard Lété

Maître de conférences en Psychologie cognitive à l'Institut National de Recherche Pédagogique, il a participé, en collaboration avec D. Zagar et C. Jourdain (LEAD, CNRS ESA 5022), à l'élaboration d'un logiciel d'évaluation des difficultés de lecture chez l'adulte (ECCLA, CNDP, 1993). Ses thèmes actuels de recherche portent sur la construction du lexique chez l'enfant de 6 à 11 ans et la remédiation des difficultés de lecture.

En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs :

BELGIQUE & LUXEMBOURG	ACCÈS*	Fond Jean-Pâques, 4	B - 1348 Louvain-la-Neuve	Tél. 32-(0)10-48 25 00	Fax 32-(0)10-48 25 19
CANADA	E.R.P.I.	Rue Cypihot, 5757	CA - Saint-Laurent H4S 1X4	Tél. 1-514-334 26 90	Fax 1-514-334 47 20
FRANCE & DOM TOM	BELJN	Rue Férou, 8	F - 75278 Paris Cedex 06	Tél. 33-(0)1-55 42 84 00	Fax 33-(0)1-43 25 18 29
SUISSE	G.M. Diffusion	Rue d'Etraz, 2	CH - 1027 Lonay	Tél. 41-(0)21-803 26 26	Fax 41-(0)21-803 26 29
INTERNATIONAL	SERVÉDIT	Rue Victor-Cousin, 15	F - 75005 Paris	Tél. 33-(0)1-44 41 49 30	Fax 33-(0)1-43 25 77 41

RÉSUMÉS

PATRICK RAYOU

Maître de conférence à l'Université de Nantes

Un monde pour de vrai

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

L'intérêt contemporain pour la thématique de l'"enfant au centre" s'accompagne-t-il d'une représentation adéquate des compétences politiques des enfants ? Cet article interroge les modèles classiques de socialisation politique, généralement enclins à sous-estimer les capacités interprétatives et instituantes des enfants et propose une approche des constructions sociales enfantines qui les voit très proches, dans leur essence, de la visée politique des adultes. Il présente quelques aspects d'une recherche qui tente de montrer que les enfants de l'école primaire sont capables, dans le monde de la classe comme dans celui de la cour, de s'entendre sur ce que sont les épreuves pertinentes et les conduites légitimes qu'elles appellent pour définir un ordre social juste. Assez proches des attentes des adultes lorsqu'ils rendent compte de leur rapport aux études, plus originaux lorsqu'ils pacifient le monde de la cour, les enfants se révèlent déjà, dans la manière de traiter les devoirs du soir ou les sentiments amoureux, comme des citoyens exigeants contribuant largement à l'élaboration de l'univers scolaire.

Eine Welt für wahr

Das Ausbilden der politischen Kompetenzen der Kinder in der Grundschule

Wird das heutige Interesse für die Problematik des " Kindes in der Mitte " von einer angemessenen Vorstellung der politischen Kompetenzen des Kinder begleitet ? Dieser Artikel analysiert die klassischen Modelle der politischen Sozialisierung, die im allgemeinen dazu tendieren, die interpretativen Fähigkeiten der Kinder zu unterschätzen, und schlägt vor, das Ausbilden der sozialen Vorstellungen der Kinder demjenigen der Erwachsenen anzunähern. Vorgeführt werden einige Aspekte einer Forschung, die zu zeigen versucht, daß die Kinder der Grundschule fähig sind, sich in der Klasse sowie auf dem Schulhof über die sinnvollen Prüfungen und die gesetzmäßigen Verhaltensweisen zu verständigen, an die sie appellieren, um eine gerechte soziale Ordnung zu definieren. Die Kinder, die den Erwartungen der Erwachsenen ziemlich entsprechen, wenn sie Bericht erstatten über ihr Verhältnis zum Studium, die aber viel origineller sind, wenn sie auf dem Schulhof den Frieden wiederherstellen, erweisen sich in ihrer Art, die Schulaufgaben zu erledigen oder die Liebesgefühle zu managen, schon als anspruchsvolle Bürger, die dazu reichlich beitragen, die Schulwelt zu organisieren.

A World for Real ***Building up Children's "Political" Abilities in Primary Schools***

Is contemporary interest in the theme of "children at the centre" joined with a correspondingly adequate representation of children's "political abilities"? This article questions the classical models of political socialization which are generally inclined to underestimate children's abilities to interpret and institute, and proposes another approach to consider children's social organizations as something very close in its very essence to the "political" aims of adults. It presents some aspects of a piece of research work which attempts to demonstrate that primary school children are able to get on together and agree, be it in the classroom or in the playground, about what tests are relevant and what conduct is acceptable in order to define a fair social order. Relatively up to adults' expectations when they account for their attitude to schoolwork, but more original when they bring about peace in the playground, children already show themselves, in their way of dealing with homework or sentimental problems of the heart, as strict and demanding citizens largely contributing to building up their own world at school.

Un mundo "de veras" ***La construcción de competencias políticas en la escuela primaria***

¿Se acompaña el interés contemporáneo por la temática del "niño al centro" de una representación idónea de las competencias políticas de los niños?

Este artículo pone en tela de juicio los modelos clásicos de socialización política que suelen menospreciar las capacidades interpretativas e institutivas de los niños. Propone una aproximación a las construcciones sociales infantiles que les considera muy próximos, en su esencia, de las miras políticas de los adultos. Presenta algunos aspectos de una investigación que intenta mostrar que los niños de la escuela primaria son capaces, tanto en el mundo de la clase como en el del patio de recreo de entenderse en las pruebas pertinentes y los comportamientos legítimos que apelan, para definir un orden social justo. Los niños, a la vez próximos de las esperas de los adultos cuando hacen relación a los estudios y más originales cuando pacifican el "mundo" del patio, ya se revelan como ciudadanos exigentes que contribuyen ampliamente a la elaboración del universo escolar en la manera que tienen de considerar los deberes de la tarde o los sentimientos amorosos.

Мир настоящий ***Формирование политических компетенций детей в «большой школе»***

Сопровождается ли нынешний интерес к тематике «ребёнок центре» адекватным представлением о политических компетенциях детей? В этой статье исследуются классические модели политической социализации, которые обычно недооценивают способности детей к интерпретации и созиданию, и предлагает метод исследования детских

социальных конструкций, основанный на том, что эти способности очень похожи, в своей сущности, на политическим устремления взрослых. В статье представляются некоторые аспекты исследования, которое пытается показать, что дети в начальной школе способны в мире класса и школьного двора вместе определить обоснованные испытания и обоснованное поведение, требующиеся в этих местах, чтобы создать справедливый социальный порядок. Довольно близко к ожиданиям взрослых, их отношение к учёбе, но они более оригинальны, когда устанавливают мир во дворе - дети как в своей манере делать домашние задания, так в области чувств ведут себя как требовательные граждане, активно участвующие в создании школьного мира.

FRANÇOISE BLOCK et MONIQUE BUISSON
Groupe de recherche sur la socialisation
Université Lumière Lyon 2

La garde rémunérée de l'enfant, support de la valeur de lien ♦

Les auteurs montrent comment, s'agissant de la garde rémunérée d'un enfant, la rémunération du service ne saurait se réduire à une équivalence monétaire et rendre quittes les protagonistes. En effet, la prise en charge d'un enfant suppose une disponibilité de type oblatif dans laquelle les soins prodigués ne peuvent être qu'encadrés dans la relation. Selon certaines conditions (proximité sociale, circuit de l'argent et contrat), la garde rémunérée d'un enfant peut ouvrir sur de nouvelles relations sociales qui prennent valeur de lien.

Bezahlte Kinderbetreuung als Träger eines Beziehungswertes

Die Autorinnen zeigen, wie im Falle der bezahlten Kinderbetreuung die Bezahlung der Dienstleistung nicht auf eine finanzielle Gleichwertigkeit reduziert werden kann, durch die die Partner quitt sind. In der Tat setzt die Betreuung eines Kindes eine Verfügbarkeit voraus, die mit Aufopferung gleichgesetzt werden kann und in der die erteilte Pflege nur innerhalb der Beziehung sinnvoll ist. Je nach den bestehenden Bedingungen (soziale Nähe, Geldumlauf und Vertrag) kann die bezahlte Kinderbetreuung neue soziale Beziehungen schaffen, die einen Beziehungswert bekommen.

Paid nursery care of children : favouring the quality of close links

In an investigation of paid nursery care and child-minding, the authors, show how the remuneration for the service rendered can't simply be reduced to a monetary equivalent which leaves the two parties quits. Taking care of children implies an oblatory attitude in which the care fostered on the children is firmly rooted in the very heart of the relationship. Depending on certain conditions (social proximity, the terms of the financial transaction, and the contract) paid nursery care can open up new social relations which develop and favour the quality of close links.

El cuidado pagado del niño, soporte del valor de lazo

Las autoras demuestran cómo, en cuanto al cuidado pagado del niño, la remuneración del servicio no podría reducirse a una equivalencia monetaria ni hacer que se declaren libres los protagonistas. En efecto, hacerse cargo de un niño supone una disponibilidad de tipo oblativo en la que los cuidados prodigados no pueden más que encajarse en la relación. Según ciertas condiciones (proximidad social, circuito del dinero y contrato), el cuidado pagado de un niño puede desembocar en nuevas relaciones sociales que pueden cobrar valor de lazo.

Оплачиваемый присмотр за детьми, как средство создания связи

Авторы показывают, что, когда речь идёт об оплачиваемом присмотре за детьми, оплату за эту услугу нельзя свести к простым деловым отношениям. Присмотр за детьми предполагает со стороны няни очень большой запас времени и любви, и забота о ребёнке обязательно включается в связь. В зависимости от некоторых условий (социальная близость, деньги и договор), благодаря оплачиваемому присмотру за детьми могут появиться новые социальные отношения, которые становятся настоящей связью.



SUZANNE MOLLO-BOUVIER
Directeur de recherche CNRS

Les rites, les temps et la socialisation des enfants

L'introduction de la dimension temporelle dans l'étude de la socialisation des enfants pose le problème de la catégorisation sociale des âges de l'enfance. Cette catégorisation demeure très fluctuante selon les époques, mais aussi selon les disciplines qui élaborent les connaissances scientifiques. Entre la petite enfance et la jeunesse, l'enfance n'a pas encore trouvé sa place dans la sociologie.

La socialisation des enfants est soumise à un processus de segmentation des âges, des temps, des lieux, des activités, qui peut se lire dans l'éclatement d'un dispositif institutionnel en constant développement. Ces coupures sont accompagnées de nombreux rites de passage qui légitiment des limites arbitraires et qui assurent une apparente continuité entre les différentes instances et les différents étapes de la socialisation.

Il faut suivre avec intérêt les expériences encore ponctuelles qui tentent de réintroduire une réelle continuité dans le processus de socialisation en instaurant une négociation permanente entre les nombreux temps sociaux qui constituent le temps de l'enfance.

Die Riten, die Zeitabschnitte und die Sozialisierung der Kinder

Die Einführung der Zeitdimension in die Forschung über die Sozialisierung der Kinder wirft das Problem der Kategorisierung der Altersstufen der Kindheit auf. Diese Kategorisierung schwankt je nach den Epochen sowie nach den Fachbereichen, die das wissenschaftliche Wissen erarbeitet. Zwischen der frühen Kindheit und der Jugend hat die Kindheit ihren Platz in der Soziologie noch nicht gefunden.

Die Sozialisierung der Kinder wird einem Prozeß der Segmentierung der Altersstufen, der Zeitabschnitte, der Orte, der Tätigkeiten unterworfen, den man in dem Aufsplittern der sich in ständiger Entwicklung befindenden Institutionen verfolgen kann. Diese Einschnitte werden von zahlreichen Übergangsriten begleitet, die willkürliche Grenzen rechtfertigen und die zwischen den verschiedenen Instanzen und den verschiedenen Etappen der Sozialisierung eine scheinbare Kontinuität sichert.

Mit ganz besonderem Interesse müssen die noch punktuellen Experimente verfolgt werden, die eine wirkliche Kontinuität im Sozialisierungsprozeß wiedereinzuführen versuchen, indem sie eine ständige Verhandlung eröffnen zwischen den zahlreichen sozialen Zeiteinteilungen, aus denen sich die Zeit der Kindheit zusammensetzt.

The Rites, Time and the Socialization of Children

Introducing the dimension of time into the study of child socialization raises the issue of the social categorization of the different periods of childhood. This categorization fluctuates considerably depending on the era in question, but also according to the disciplines which establish scientific knowledge. Between infancy and youth, childhood has not yet found its rightful place in sociology.

Child socialization is subject to the process involved in dividing up age-groups, time, places and activities which can be seen in the breaking up of institutional services which are constantly evolving. These splits are accompanied by many rites of passage which legitimize arbitrary determined boundaries and which ensure an apparent continuity between the different authorities and the different steps of socialization.

What should be followed with interest is the still limited number of experiments which try to reintroduce a real form of continuity in the socialization process by creating a permanent negotiation between the numerous social periods of time which make up the overall period of childhood.

Los ritos, los tiempos, la socialización de los niños

La introducción de la dimensión temporal en el estudio de la socialización de los niños plantea el problema de la categorización social de las edades de la infancia. Esta categorización sigue siendo muy fluctuante según las épocas pero también según las disciplinas que elaboran conocimientos científicos. Entre la niñez y la juventud, la infancia todavía no ha encontrado su sitio propio en la sociología. La socialización de los niños está sometida a un proceso de segmentación de edades, tiempos, lugares y actividades que puede leerse en el estallido de un dispositivo institucional en constante desarrollo. Estos cortes los acompañan numerosos ritos de paso que legitiman límites arbitrarios y que aseguran una aparente continuidad entre las diferentes instancias y etapas de la socialización. Es necesario seguir con interés las experimentaciones todavía puntuales que intentan introducir de nuevo una real continuidad en el proceso de socialización al instaurar una negociación permanente entre los numerosos tiempos sociales que constituyen el tiempo de la infancia.

CLÉOPÂTRE MONTANDON

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève

La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise

Les travaux sociologiques en langue anglaise sur l'enfance et les enfants connaissent un développement important depuis les années quatre-vingt et témoignent d'une première reconnaissance de la place des enfants dans le champ sociologique. Cet article examine dans une première partie le sort curieux des premiers travaux sociologiques américains sur les enfants, qui datent des années vingt, et qui ont été suivis par une longue période de silence. Il présente ensuite les principaux thèmes explorés par les sociologues qui travaillent sur l'enfance aujourd'hui, à savoir les relations entre générations, les relations entre enfants, les enfants comme groupe d'âge et les dispositifs institutionnels qui s'adressent aux enfants. Une troisième partie tente de dégager les orientations théoriques principales adoptées par les chercheurs dans ce domaine. Enfin, cet article esquisse la question de la légitimité de l'émergence d'une sociologie de l'enfance en tant que nouvelle spécialité sociologique.

Die Soziologie der Kindheit : die Blütezeit der Forschung in englischer Sprache

Die soziologische Forschung in englischer Sprache über die Kindheit und die Kinder erlebt seit den achtziger Jahren eine gewichtige Entwicklung und zeugt von einer ersten Anerkennung des Platzes des Kindes im soziologischen Feld. Dieser Artikel untersucht im

ersten Teil das eigenartige Schicksal der ersten amerikanischen soziologischen Arbeiten über die Kindheit, die in den zwanziger Jahren entstanden sind und auf deren Veröffentlichung eine lange Schweigenszeit folgte. Präsentiert werden dann im zweiten Teil die Hauptforschungsthemen der Soziologen, die heute über die Kindheit arbeiten, sowie die Beziehungen zwischen den Generationen, die Beziehungen zwischen Kindern, die Kinder als Altersklasse, und die Institutionen, die mit Kindern zu tun haben. Im dritten Teil werden die theoretischen Orientierungen der Forscher in diesem Bereich herausgearbeitet. Zum Schluß wirft der Artikel die Frage nach der Legitimität des Aufkommens einer Soziologie der Kindheit als neuen soziologischen Fachgebietes auf.

The Sociology of Childhood: The Rapid Growth of Work published in English

Sociological work in English on childhood and children has developed considerably since the eighties, showing for the first time recognition of children's place in the field of sociology. In the first part, this article examines the curious fate of the first American sociological studies on children which date from the twenties and which were followed by a long period of silence. It next presents the principal themes of investigation carried out by those sociologists who work on childhood today, namely the relations between generations, relations between children, children seen in age-groups and the institutional services which cater for children. The third part seeks to bring out the principal theoretical trends which researchers in the field are following. Finally, the article touches on the question of the legitimacy of the emergence of childhood sociology as a new speciality in sociology.

La sociología de la infancia: el desarrollo de los trabajos en inglés

Los trabajos sociológicos en inglés acerca de la infancia y los niños conocen un importante desarrollo desde los años 80 y dan testimonio de un reconocimiento del sitio ocupado por los niños en el campo sociológico. Este artículo examina en una primera parte la suerte particular que conocieron los primeros trabajos sociológicos llevados por los americanos a propósito de los niños (datan de los años 20 y los siguió largo período de silencio). Presenta a continuación los principales temas explorados por los sociólogos que trabajan sobre la infancia: las relaciones entre las generaciones, entre los niños, los niños como grupo de edad y los dispositivos institucionales que se dirigen a los niños. Una tercera parte intenta poner de manifiesto las principales orientaciones teóricas adoptadas por los investigadores en este dominio. Por fin se esboza la cuestión de la legitimidad de la emergencia de una sociología de la infancia como nueva especialidad sociológica.

Социология детства : быстрое развитие исследований на тему на английском языке

Начиная с 80-ых годов социологические труды на английском языке о детстве, развиваются быстрым темпом, и свидетельствуют о первом признании места детей в

социологическом поле. В первой части этой статьи изучается любопытная судьба первых американских социологических трудов на эту тему, опубликованных в 20-ые годы, за которым последовал долгий период молчания. Затем представляются главные темы, исследованные социологами, работающими над детством сегодня - а именно отношения между поколениями, отношения детей между собой, дети, как возрастная группа, и институциональные организации, обращённые к детям. В третьей части сделана попытка выявить главные теоретические направления учёных в этой области. Наконец в этой статье ставится вопрос обоснованности появления социологии детства как новой области социологии.

DOMINIQUE DESSERTINE et BERNARD MARADAN
Centre Pierre Léon

La socialisation de l'enfant hors de l'école : la belle époque des patronages (1900-1939)

Depuis 1960 (Ariès) l'enfant est devenu objet d'histoire. Démographes, historiens de l'éducation et plus récemment spécialistes de la protection sociale ont fait progresser les connaissances. Le débat sur la socialisation trouve un champ pertinent d'analyse historique neuf avec l'entre-deux guerres qui réussit à maintenir la paix sociale en dépit de la crise et de la croissance urbaine. Le rôle que jouent alors les œuvres péri et post scolaires et en particulier les patronages est resté longtemps méconnu. La rivalité des institutions catholiques et laïques pour maintenir leur influence s'investit sur le temps libre des enfants, crée ainsi de nouvelles formes de loisirs et contribue à renforcer une catégorie d'âge qui n'est plus seulement celle de l'école. En dépit de choix éducatifs différents une unanimité se dessine autour des activités du corps et de l'accès au cinéma. Les enfants bénéficiaires pour la première fois d'une offre très ouverte et très combative résistent néanmoins aux tentatives d'embrigadement et s'insèrent en douceur dans un monde difficile.

Die Sozialisierung des Kindes außerhalb der Schule die schöne Zeit der Wohltätigkeitsvereine (1900-1939)

Seit 1960 (Ariès) ist das Kind Studienobjekt der Geschichtsforschung geworden. Demographen, Erziehungshistoriker und neulich Spezialisten der Sozialversicherung haben die Forschung über das Thema vorangetrieben. Die Debatte über die Sozialisierung hat in der Periode der Zwischenkriegszeit, in der der soziale Friede trotz der Krise in den ständig wachsenden Städten aufrechterhalten werden konnte, einen neuen sinnvollen Untersuchungsbereich für die Geschichtsforschung erarbeitet. Die Rolle, die die Werke

und insbesondere die Wohltätigkeitsvereine im Bereich der die Schule ergänzenden Ausbildung und der Fortbildung spielen, ist lange Zeit verkannt geblieben. Die Rivalität der konfessionellen und nicht konfessionellen Anstalten, um ihren Einfluß zu behaupten, greift in die Freizeit der Kinder. Es werden neue Freizeitformen geschaffen, die dazu beitragen, eine Altersstufe zu verstärken, die nicht mehr nur die der Schule ist. Obwohl jeweils verschiedene Erziehungsziele anvisiert werden, so besteht doch eine gewisse Einstimmigkeit, was die Körperübungen und den Zugang zum Kino betrifft. Die Kinder, die zum ersten Mal mit einer so offenen und so kampflustigen Auswahl konfrontiert werden, leisten jedoch den Anwerbungsmanövern Widerstand und leben sich in einer harten Welt sanft ein.

The Socialization of Children Outside School: Youth Clubs at their finest period (1900-1939)

Since 1960 (Ariès) children have become a subject of history. Demographers, educational historians and more recently specialists in social welfare have developed our knowledge in the field. The issue of socialization finds an apposite area of new historical analysis in the period between the Wars when social peace was maintained in spite of the economic crisis and urban growth. The role which extra-curricular and after-school activities and, in particular, youth club schemes played at this time has remained little known and largely ignored. Rivalry between religious and non-religious institutions concerning their influence in society led them to put a lot of effort into children's free time, to create new forms of leisure activities and contribute to strengthen this age group which was no longer just one linked to school. Norwithstanding different educational choices, unanimity was found concerning all kinds of physical and sports activities and introducing children to the cinema. The children concerned who for the first time were given a very open and spirited set of activities managed to resist, nevertheless, against attempts a indoctrination and smoothly integrated into a difficult world.

La socialización del niño fuera de la escuela: la gran época de los patronatos (1900-1939)

Desde 1960 (Ariès) el niño ha venido a ser objeto de historia. Demógrafos, historiadores y más recientemente especialistas de la protección social han hecho progresar los conocimientos. El debate acerca de la socialización encuentra un nuevo campo pertinente de análisis histórico entre las dos guerras, época en la que se mantuvo la paz social a pesar de la crisis y del desarrollo urbano. Largo tiempo se desconoció el papel desempeñado por las obras peri y postescolares y en particular los patronatos. La rivalidad entre instituciones católicas y laicas para mantener su influencia se invierte en el tiempo libre de los niños, crea nuevas formas de ocios y contribuye a reforzar una categoría de edad que ya no sólo es la de la escuela. A pesar de opciones educativas diferentes se encuentra unanimidad en cuanto a actividades corporales y al acceso al cine. Los niños que por primera vez beneficiaban de una oferta muy abierta resisten ante las tentativas de "recuperación" y se insertan pausadamente en un mundo difícil.

Социализация ребёнка вне школы : расцвет благотворительных обществ для детей и подростков (1900- 1939)

Начиная с 1960 года (Agiès) ребёнок стал объектом истории. Демографы, историки образования, и позднее специалисты по социальной защите позволили больше узнать об этом вопросе. Дискуссия о социализации находит обоснованное поле нового исторического анализа в периоде между двумя мировыми войнами, когда удалось сохранить социальный мир несмотря на кризис и рост урбанизации. Роль, которую тогда сыграли внешкольные и послешкольные организации, и в частности благотворительные общества, долго оставалась непризнанной. В борьбе за сохранение своего влияния католические и светские организации уделяют большое внимание свободному времени детей, создавая новые формы досуга и таким образом способствуя укреплению возрастной категории, которая уже охватывает не только школьников. Несмотря на различие образовательных концепций и те и другие единодушны в отношении спорта и кино. Однако дети, впервые пользующиеся широким и воинствующим предложением, не поддаются попыткам вербовки и постепенно приживаются в трудном мире.

CLAUDE JAVEAU
Professeur à l'Université Libre de Bruxelles

Corps d'enfants et émotion collective : essai de sociologie à chaud sur les meurtres d'enfants en Belgique (1996)

La construction sociétale qu'a réalisée la société belge autour de l'assassinat de deux fillettes, à l'été 1996, correspond à la nostalgie d'une époque de certitude, dont le corps nécessairement innocent de l'enfant est l'emblème. Ce corps innocent résulte de la fusion, elle aussi innocente, de ses géniteurs au sein d'une famille stable reposant uniquement sur l'amour partagé. Cette nostalgie, engendrée par un fort courant d'effusion, se manifeste alors que le Royaume est en proie à divers "dysfonctionnements" et traverse une grave crise de confiance à l'égard de ses dirigeants et de son propre avenir.

Kinderleichen und kollektive Erschütterung: Versuch einer unmittelbar gegenwartsbezogenen Soziologie über die Kindermorde in Belgien

Das gesellschaftliche Konstrukt, das die belgische Gesellschaft um den Mord von zwei Mädchen im Sommer 1996 erschaffen hat, entspricht der Nostalgie nach einer Zeit der Gewibheiten, deren Symbol das zwangsläufig immer unschuldige Kind ist. Jener unschuldige Körper ergibt sich aus dem ebenfalls unschuldigen Zusammenkommen seiner Erzeuger im Schobe einer zusammenhängenden, auf erwideter Liebe gegründeten Familie. Diese Nostalgie, die durch ein wahres Ausströmen aus dem Herzen heraus ausgelöst wird, kommt zu einer Zeit zum Ausdruck, wo das Königreich verschiedenen Funktionsstörungen ausgesetzt wird und eine schlimme Vertrauenskrise seiner Führungsschicht und seiner eigenen Zukunft gegenüber durchmacht.

Children's bodies and mass demonstration of emotion: a sociological essay drafting first reactions to the child murders in Belgium (1996).

The mass movement bringing together Belgian society as a whole around the murder of two young girls, which took place in the summer of 1996, corresponds to the nostalgia for an era founded on safe and sure values which the inherently innocent bodies of these children epitomized in an emblematic way. These innocent bodies came to life through the equally innocent coming together of their parents who lived in a stable family setting based on mutually shared love. This nostalgia engendered by a strong outpouring of feeling showed itself at the very moment when the Kingdom is undergoing various forms of dysfunctions and going through a severe crisis of confidence concerning its leaders and its future.

Cuerpos de niños y emoción colectiva: ensayo de sociología en caliente a propósito de los homicidios de niños en Bélgica en 1996

La construcción societal realizada por la sociedad belga alrededor del asesinato de dos niñas en el verano de 1996 corresponde a la nostalgia de una época de certitud, de la que el cuerpo necesariamente inocente del niño es el emblema. Este cuerpo inocente resulta de la fusión también inocente de sus genitores, en el seno de una familia estable que sólo descansa en el amor compartido. Esta nostalgia engendrada por una fuerte corriente de efusión, se manifiesta cuando el Reino sufre muchos «disfuncionamientos» y conoce una

Детское тело и коллективные эмоции: попытка социологического анализа на злободневную тему убийств детей в Бельгии (1996)

Общественное построение, созданное бельгийским обществом после убийства двух девочек летом 1996 г., соответствует ностальгии по эпохе уверенности, символ которой является по

определению невинное детское тело. Это невинное тело происходит от слияния - такого же невинного - своих производителей, в основанной на взаимной любви устойчивой семье. Это ностальгия, исходящая из сильного течения излишней чувств, проявляется именно тогда, когда страна переживает так разные «дисфункционирования», как глубокий кризис доверия по отношению к своим руководителям и к своему будущему.

PATRICK FESTY
Institut National d'Études démographiques

L'enfant dans la famille. Analyse Démographique

La famille française a beaucoup changé au cours des vingt dernières années. Des situations autrefois marginales, statistiquement, ont pris une importance croissante. C'est le cas des enfants nés de parents non mariés qui ne les ont pas légitimés ensuite en se mariant, des enfants nés ou entrant dans une famille "recomposée" et des enfants qui, après un divorce, forment une famille monoparentale avec leur mère ou leur père. Au total, près d'un enfant mineur sur cinq vivait dans une de ces situations en 1990, davantage encore aujourd'hui sans doute.

La montée du divorce et le recul du mariage jouent un rôle majeur dans cette évolution, que la France partage avec de nombreux pays occidentaux. Avec les similitudes et les différences qu'une comparaison franco-canadienne permet de révéler.

Les enfants qui ont vécu ces situations diffèrent souvent des autres par leur niveau de vie, leur réussite scolaire, leur propre parcours conjugal, mais l'interprétation de ces différences mérite des précautions méthodologiques d'autant plus grandes que le sens commun dispose d'explications simples dont il est difficile de se défaire.

Das Kind in der Familie. Eine demographische Analyse

Die französische Familie hat sich im Laufe der letzten zwanzig Jahre sehr verändert. Situationen, die früher statistisch Randsituationen waren, kommt heute eine wachsende Bedeutung zu. Darunter fallen zum Beispiel Kinder von unverheirateten Eltern, die sie dann nicht für ehelich erklärt haben, indem sie geheiratet haben, oder Kinder von zusammengesetzten Familien, oder Kinder, die nach einer Scheidung allein mit ihrer Mutter oder ihrem Vater eine Familie bilden. Insgesamt lebte 1990 fast eins auf fünf Kinder in so einer Situation, und heute sind es wahrscheinlich noch mehr.

Der Anstieg der Scheidungen und der Rückgang der Eheschließungen spielt eine gewichtige Rolle in dieser Entwicklung, die Frankreich mit sehr viel anderen westlichen Ländern teilt. Mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden natürlich, die eine Vergleichsanalyse zwischen Frankreich und Kanada aufzudecken vermag.

Die Kinder, die solche Situationen erlebt haben, unterscheiden sich oft von den anderen

durch ihren Lebensstandard, ihre Schulergebnisse, ihr eigenes eheliches Leben, aber die Interpretation dieser Unterschiede muß mit einer um so größeren methodologischen Sorgfalt durchgeführt werden, als der gesunde Menschenverstand auf einfache Erklärungen greift, die man sehr schwer loswird.

Children in the Family. A Demographic Analysis

French families have changed considerably over the last twenty years. Situations which used to be rare, statistically speaking, are becoming increasingly common. Such is the case with children whose parents are unmarried and who do not make them legitimate through marriage afterwards, children born into or moved into a new "reconstructed" family and children who, after their parents' divorce, find themselves in a one parent family unit with their mother or father. The total amount rises to nearly one child in five who was in one of these situations in 1990, undoubtedly still more today.

The rise in the divorce rate and the fall in the number of marriages play an important role in this development which France shares with many other Western countries. A comparison between France and Canada brings out similarities and differences on this score. Children who have undergone these situations often differ from other children in their standard of living. Their performance at school, their own conjugal experiences, but interpreting these differences necessitates methodological precautions which are all the more vital given that it is difficult to get rid of simplistic explanations which our common sense provides us so readily with.

El niño en la familia. Análisis demográfico

La familia francesa ha cambiado mucho durante estos 20 últimos años. Situaciones antes marginales, estadísticamente, se han vuelto más frecuentes. Es el caso de niños nacidos fuera de la institución del matrimonio y no legitimados, de niños nacidos o que entran en una familia mecana, o bien que después de un divorcio forman una familia monoparental con el padre o con la madre. En suma, casi uno de cada cinco niños menores de edad vivía una de estas situaciones en 1990 y sin duda han de ser más hoy en día.

El auge del divorcio y el retroceso del matrimonio desempeñan un papel relevante en esta evolución en Francia como en muchos países occidentales. Con similitudes y diferencias tal como lo revela una comparación entre Francia y Canadá.

Los niños que viven tales situaciones suelen diferenciarse de los demás por su nivel de vida, su éxito escolar, su convivencia conyugal, sin embargo la interpretación de estas diferencias merece precauciones metodológicas tanto más importantes cuanto que el sentido común tiene explicaciones simples de las que resulta difícil deshacerse.

Ребёнок в семье Демографический анализ

За последние двадцать лет французская семья сильно изменилась. Ситуации, которые раньше были статистически редкими, стали встерцаться чаще. Это – внебрачные дети,

которых их родители, не вступив в брак, так и не узаконили; дети, родившиеся или вошедшие в «снова сложившуюся» семью; дети, которые после развода родителей, остаются с одной матерью или отцом. В целом в г. примерно один ребёнок из пяти жил в подобных условиях. Вероятно таких детей сегодня больше.

Рост количества разводов и уменьшение числа браков играют решающую роль в этой эволюции, которая наблюдается во многих западных странах. Франко-канадский сравнительный анализ выявляет некоторое различие и определённое сходство

Дети, которые прошли через эту ситуацию часто отличаются от других и по уровню жизни, и по школьным успехам, своей собственной семейной жизнью, но эти различия следует истолковывать с определёнными методологическими предосторожностями, тем более что общепринятое мнение располагает простыми объяснениями, от которых трудно отделаться.

Bulletin de commande • ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS

Je soussigné(e) :

Nom _____ Prénom _____

Société/Institution _____ TVA _____

Rue _____ N° _____ Bte _____

C.P. _____ Localité _____ Pays _____

Commande ferme :

_____ ex. **abonnement annuel 1999** à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an),
au prix de 1500 BEF / 250 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et d'emballage en sus.

_____ ex. **abonnement annuel 1999** à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an),
au prix étudiant de 900 BEF / 150 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et
d'emballage en sus. (Je fournis ci-joint copie de ma carte d'étudiant pour l'année en cours).

_____ ex. **abonnement annuel 1999** à la revue *Éducation et sociétés* (2 numéros/an),
au prix enseignant de 1200 BEF / 200 FRF* TTC. Hors Belgique, frais de port et
d'emballage en sus. (Je fournis ci-joint la preuve de ma fonction).

Piez ici

_____ ex. du numéro 1 : *L'Éducation, l'État et le local*

_____ ex. du numéro 2 : *Sociologie de l'enfance I*

au prix de 990 BEF / 165 FRF* TTC. Frais de port et d'emballage en sus.

Paiement à la réception de la facture (libellée en francs belges) par chèque ou mandat poste.

J'autorise la société Accès+ à débiter ma carte N° . . .

VISA MASTERCARD/EUROCARD A.E. Date de validité _____

Date _____ Signature _____

À plier, agraffer et retourner à : De Boeck & Larcier s.a. C/O Accès+ s.p.r.l.
Fond Jean-Pâques 4 - B-1348 Louvain-la-Neuve

Les commandes sont servies par notre distributeur Accès+, après réception du paiement.

* Les prix en FRF sont donnés à titre indicatif.

L'abonnement se clôture à la parution du dernier numéro de l'année.

Affranchir

De Boeck & Larcier s.a.

c/o ACCÈS +

Fond Jean-Pâques, 4

B-1348 Louvain-la-Neuve

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité scientifique

AMOS Jacques, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – ANDERSON-LEVITT Katherin, University of Michigan-Dearborn, États-Unis – BAJOMI Ivan, Université ELTE Budapest, Hongrie – BALL Stephen, Center for Public Policy Research Londres, Royaume-Uni – BARROSO João, Université de Lisbonne, Portugal – BAUDELOT Christian, École Normale Supérieure Paris, France – BROADFOOT Patricia, Université de Bristol, Royaume-Uni – BROUGERE Gilles, Université de Paris XIII, France – CUNHA Luiz-Antonio, Université d'État de Rio de Janeiro, Brésil – DEMAILLY Lise, Université de Lille I, Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Éducation et de l'Emploi, CNRS, France – DUBET François, Université Victor Ségalen Bordeaux II, Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, CNRS, École des Hautes Études en Sciences Sociales, France – DURU-BELLAT Marie, Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, CNRS, France – ELIOU Marie, Département d'éducation préscolaire, Université d'Athènes, Grèce – FAVRE Bernard, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – FRIGERIO Graciela, Faculté Latino-américaine des Sciences Sociales, Buenos-Aires, Argentine – HARDY Marcelle, Université du Québec à Montréal, Québec – HERAN François, Institut National d'Études Démographiques, France – IONESCU Ion, Université Al. I. Cuja, Iasi, Roumanie – JAVEAU Claude, Université Libre de Bruxelles, Belgique – KLEMM Klaus, Université d'Essen, Allemagne – KRAMER Hans Leo, Université de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne – MAROY Christian, Université Catholique de Louvain, Belgique – N'DIAYE Malik, Université Cheick Antar Diop, Dakar, Sénégal – OGGENFUSS Felix, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen Ebikon, Suisse – PEDRO Francesc, Université Ouverte de Catalogne Barcelone, Espagne – PEREZ LINDO Augusto, Université de Buenos Aires, Argentine – PETITAT André, Université de Lausanne, Suisse – TANGUY Lucie, Laboratoire Travail et Mobilité, Université de Paris X, CNRS, France

Comité stratégique

Jean-Émile CHARLIER, Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Université Catholique de Louvain, Belgique – Walo HUTMACHER, Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse – Philippe PERRENOUD, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse – Éric PLAISANCE, Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, CNRS, France – Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes – Paris V, France – Françoise THYS-CLÉMENT, Université Libre de Bruxelles, Belgique – Guy VINCENT, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon II, CNRS, France

TITRE DU PROCHAIN NUMÉRO

Sociologie de l'enfance • 2

Éducation et Sociétés

2

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Responsable de ce numéro: *Régina Sirota*

ÉDITORIAL

Jean-Louis Derouet

DOSSIER: SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE 1

(coordonné par *Régina Sirota*)

L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet,
évolution du regard

Régina Sirota

Un monde pour de vrai, la construction des compétences enfantines
à la grande école

Patrick Rayou

La garde rémunérée de l'enfant, support de la valeur de lien

Françoise Bloch et Monique Buisson

Les rites, les temps et la socialisation des enfants

Suzanne Mollo-Bouvier

RUBRIQUE RENCONTRES AVEC LES SOCIOLOGIES D'AUTRES ESPACES LINGUISTIQUES

La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise

Cléopâtre Montandon

RUBRIQUE RENCONTRES AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

La socialisation de l'enfant hors de l'école.

La belle époque des patronages (1900-1939)

Dominique Dessertine et Bernard Maradan

RUBRIQUE DÉBATS

Corps d'enfants et émotion collective: Essai de sociologie
à chaud sur les meurtres d'enfants en Belgique (1996)

Claude Javeau

RUBRIQUE MIROIR

L'enfant dans la famille. Analyse démographique

Patrick Festy

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES

RÉSUMÉS



ISSN 1373-847X

ISBN 2-8041-2941-1



ES - N.98/2
A610

9 782804 129415