

# CHEMINS VERS L'ENFANCE

## SOCIOLOGIES DE L'ENFANT ACTEUR

PATRICK RAYOU

*Les "pédagogies nouvelles" nous ont habitués à voir dans l'enfant autre chose qu'un pur réceptacle en attente des normes et valeurs des adultes. Le législateur lui-même, en le mettant au centre du système éducatif, a voulu le doter de droits plus en rapport avec ses capacités, désormais reconnues, d'élaborer des projets de formation et de vie. Ces conceptions ont-elles cependant dépassé le cadre limité de l'engagement militant ou de la pure injonction administrative ? Ce n'est pas certain. Sans nier le poids de l'histoire des institutions scolaires ni celui des rapports particuliers entre notre société et son école, on peut chercher, dans la faiblesse des connaissances disponibles sur le monde des enfants, des explications aux difficultés à admettre vraiment qu'ils ont un point de vue et une action sur l'éducation qu'ils reçoivent, voire qu'ils s'en donnent une à eux-mêmes.*

### LA "DÉCOUVERTE" DE L'ENFANT ACTEUR

La sociologie classique porte sans doute une responsabilité particulière dans cet état de fait. L'apport durkheimien à la sociologie de l'éducation, notamment, couplé à la volonté de définir, pour l'école du XX<sup>e</sup> siècle, une éducation morale

conforme aux valeurs émergentes de cette époque, a en effet accredité l'image d'un enfant incapable de comportements sociaux sans une "socialisation méthodique" de la part des adultes. Cette dernière est fréquemment définie en termes de création d'un être nouveau, d'impression de sentiments, de façonnage de l'individu, voire de "suggestion hypnotique"

(Durkheim, 1922, p. 54). Des auteurs comme Cousinet (1950) ont bien tenté d'attirer l'attention sur l'existence de sociétés d'enfants, mais les ont dépeintes sous les traits idéalisés de communautés spontanément morales qui relèvent plus de l'acte de foi pédagogique que de l'approche empirique et en discréditent l'intuition.

Il semble qu'aujourd'hui les transformations profondes intervenues dans les rapports entre école et société, ainsi que le regard porté sur les acteurs du système éducatif, conduisent à considérer différemment les élèves. Des approches sociologiques moins centrées sur le système social en tant que tel, plus sensibles au sens conféré par les acteurs à ce qu'ils font ensemble, ont sans doute préparé le terrain pour l'avènement d'une sociologie de l'enfance (Montandon, 1998). Même si les petits écoliers ne disposent pas de la subjectivité et des marges de liberté dont jouissent leurs aînés, collégiens ou lycéens<sup>1</sup>, il est possible de mettre en évidence chez eux un "métier", des "compétences" qui interviennent, qu'on le veuille ou non, dans le processus éducatif.

## L'ENFANT ET L'INSTITUTION

Pénétrée de l'idée durkheimienne que "la classe est une petite société" (Durkheim, 1963, p.127), la sociologie française l'a longtemps étudiée comme un élément susceptible de préparer l'enfant à son intégration future. Ce n'est que dans les années 80 que l'œil sociologique cesse de ne se fixer que sur le système scolaire pour regarder les pratiques effectives de la classe. On s'intéresse alors, une dizaine d'années après les sociologues américains et britanniques, à la façon dont les élèves tentent de "faire face à la situation" (Woods, 1990). La notion de "métier d'élève" Perrenoud (1996) fait son apparition et s'accrédite pour rapprocher le travail enfantin à l'école des activités des autres êtres sociaux. Elle est particulièrement pertinente pour aider à réfléchir à ce qui, par delà la fiction des grilles

horaires et des programmes, peut faire que les élèves trouvent et donnent à leur travail un sens qui n'est pas donné d'avance, mais se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, dans une interaction et une relation.

Il ne faudrait pas seulement voir dans le "métier" d'élève un certain nombre d'habiletés mises en œuvre dans la sphère du travail scolaire, car ceci n'est qu'une des facettes d'un processus général de socialisation dont les enfants sont les sujets actifs. Développant ce point de vue, Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek (1997), les créditent d'une véritable "expérience" qui les fait se confronter à la façon dont l'école veut les orienter, leur transmettre des valeurs et par laquelle ils organisent leurs façons d'apprendre grâce à des représentations, des émotions et des actions qui leur sont propres. Ainsi, lorsqu'on les interroge (autrement que dans les traditionnelles évaluations) sur l'éducation qu'ils reçoivent, les enfants de l'école primaire ne se contentent jamais de décrire ce que les familles ou les établissements attendent d'eux. Ils ont en effet beaucoup d'idées sur l'éducation reçue de leurs parents et de leurs maîtres, forgées notamment dans la comparaison de leurs interventions éducatives avec celles des maîtres ou des parents de leurs copains. Ils estiment alors, par exemple, que tel enseignant a de l'humour ou aime avoir des chouchous, que leur père ou leur mère est plus ou moins attentif à leur travail.

Ces idées dépassent le stade de la simple représentation, car elles se matérialisent en réactions et, plus encore, en "stratégies" variées et circonstanciées. On peut développer, chez soi ou à l'école, des conduites de conformité, de contournement ou d'usure, de négociation ou d'argumentation, de mise devant le fait accompli ou de terrorisme, de résistance passive ou active, on peut faire semblant d'accepter tout en s'en fichant intérieurement... Loin de se laisser informer passivement par leurs éducateurs, les enfants repassent au crible de leur jugement les injonctions reçues, car la construction

1 On trouvera dans *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Dubet et Martucelli, 1996, Paris, Seuil, une étude de l'évolution des rapports des enfants à l'école, de l'enseignement primaire aux deux cycles du second degré.

de leur identité ne se fait pas uniquement dans la famille et dans l'école, mais procède d'autres processus interactionnels, parmi lesquels les rapports avec leurs pairs d'âge jouent un rôle essentiel. Il leur arrive même, alors, par l'expression de leurs connaissances et points de vue, de se faire, à rebours, les socialisateurs des adultes.

Si l'enfant est acteur, il le doit en grande partie au fait qu'il est le "go between", le messenger indispensable entre monde familial et monde scolaire et qu'il peut ainsi jouer sur la distance qui les sépare. Philippe Perrenoud a, sur ce thème, mis en évidence un certain nombre de stratégies d'interventions dans la communication entre maîtres et parents, qu'il s'agisse des modalités de la présence silencieuse ou participative de l'enfant lors de leurs rencontres ou de la façon dont il rapporte chez lui les jugements portés sur lui par les enseignants. Ainsi, l'"oubli" des circulaires, le peu d'empressement à demander le rendez-vous souhaité par l'adulte, l'altération des messages transmis, par leur commentaire voire leur falsification, participent de ces multiples manières d'essayer d'agir à son avantage sur les situations. Dire que l'enfant a des stratégies ne signifie cependant pas qu'elles sont toujours bonnes et donc incontestables. Mais c'est reconnaître la spécificité de ses buts par rapport à ceux des adultes et éviter de le traiter "comme un "déviant immature" ou, au contraire, "trop adulte pour son âge" (p. 99).

## **L'ENFANT ET LE SAVOIR**

Le métier d'élève ne se déploie pas seulement dans le domaine des interactions autour des activités d'apprentissage, il en concerne aussi le cœur. Il aide, en un premier sens, à comprendre ce que sont les normes d'excellence (Perrenoud, 1996) pas toujours explicitées au respect desquelles est subordonnée la réussite scolaire. Il s'agit, par exemple, d'intérioriser la nécessité de se mettre rapidement au travail sans poser de questions inutiles, de faire plus que le minimum décent ou de demander la parole en classe, sans cependant trop occuper le terrain.

Dans un second sens, il permet aussi d'agir sur la transmission des savoirs en infléchissant le curriculum formel (objectifs généraux et affichés de l'enseignement) en curriculum réel (ce qui a été effectivement enseigné ou étudié en classe). La conduite de la classe ne suit en effet jamais les seules intentions du maître ou de la maîtresse, car elle doit tenir compte des activités des élèves qui échappent partiellement à leur contrôle. Étudiant les interactions dans la classe, Régine Sirota (1988) a pu mettre en évidence une utilisation différentielle des axes de communication par les élèves. L'axe principal permet, par des demandes d'intervention ou des interventions spontanées, de participer à la classe telle que le maître l'organise. L'axe parallèle, utilisé pour les déplacements, les décrochages, les bavardages ou l'agitation favorise plutôt des attitudes d'illégalisme scolaire ou d'apathie. Il arrive souvent que les "bons élèves" pratiquent une sorte de surenchère en intervenant de façon outrancière, mais cette infraction au rituel est plutôt considérée par les enseignants, qui ont appris à admettre qu'ils ne sont pas les détenteurs uniques des règles du jeu, comme le signe d'une bonne intégration.

Nombre d'écopiers doivent cependant se contenter de "stratégies du pauvre" (Perrenoud, 1996, p. 101) qui ne leur permettent pas d'agir sur le système, mais tout juste de tirer leur épingle du jeu. Ceux-ci s'y montrent dociles, tentent d'échapper au système scolaire en bâclant le travail, en s'avouant incompetents, beaucoup plus rarement en contestant ouvertement. Les différences de stratégie des élèves peuvent être rapportées à des logiques sociales de rapport à l'école et aux enseignants spécifiques de certains milieux. Ainsi, alors que certains écopiers parviennent à développer une véritable activité individuelle et cognitive, d'autres sont dans un état de grande dépendance vis-à-vis de l'enseignant (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Les premiers disent essayer de "mieux apprendre" tandis que les seconds paraissent voués à un "demander à la maîtresse" (p. 205), vraisemblablement repris du discours parental. Reconduits et renforcés au collège, ces comportements créent de très sensibles différences entre ceux qui être élève

c'est s'acquitter de ses obligations, ceux qui disent mettre en œuvre certaines compétences et ceux qui sont en train de devenir des sujets intellectuels. S'intéresser au rapport au savoir des enfants, c'est sans doute commencer à se déprendre de l'habitude d'envisager l'échec scolaire comme la manifestation d'un "déficit", natif ou acquis, par rapport aux normes scolaires. L'élève qui ne réussit pas n'est pas tant privé de quelque chose que déconcerté parce que les catégories à l'aide desquelles il déchiffre et construit son univers d'apprenant ne sont pas celles de la logique scolaire légitime. Les enfants des milieux défavorisés auraient ainsi un rapport difficile à la culture écrite, si discriminante dans notre système scolaire. Pour Bernard Lahire (1993, p. 260), c'est par exemple le cas lorsque, incités à raconter un moment agréable ou désagréable de leurs vacances, ils accumulent des notations qui leur valent dans la marge les classiques : "inutile" ou "tu te perds dans les détails". Le malentendu est ici assez profond, car l'enseignant privilégie une norme formelle, présuppose une distanciation par rapport à l'événement, là où l'élève croit qu'il s'agit de s'immerger à nouveau dans la socialisation spécifique, génératrices de compétences qui leur servent à analyser et adapter le système scolaire. Même si l'expérience scolaire enfantine est "dominée par un principe d'intégration" (Dubet et Martucelli, 1996, p. 71), qui fait accepter aux enfants les valeurs et les normes proposées par les maîtres et les adultes, il semble que leur confiance dans l'école primaire provienne de ce qu'ils y constatent, par le biais des apprentissages et de leur évaluation, que leur croissance physique s'accompagne d'un grandissement moral et intellectuel permettant le passage à des stades supérieurs (Rayou, 1999). Dans cette optique, les maîtres ne sont eux-mêmes que les serviteurs de savoirs qu'ils ont, à leur âge, eux aussi appris à l'école. A l'instar d'une des petites filles de CE1 interviewées, qui pense que la maîtresse sait ce qu'elle apprend "parce qu'elle a un grand classeur

et qu'elle regarde ce qu'elle nous fait faire à la maison et après, elle nous le fait faire sur une feuille" (p. 21), beaucoup d'enfants donnent leur adhésion à l'école à proportion des certitudes qu'elle leur offre sur leur situation actuelle et sur leur avenir.

## L'ENFANT ET SES PAIRS

Sans remettre fondamentalement en cause l'autorité de l'adulte, les élèves de l'école élémentaire ont une capacité à imposer aux maîtres leur propre définition de la situation. Ils saisissent alors certaines opportunités pour définir un autre rapport au statut d'élève (Zaffran, 1998). Il peut s'agir de stratégies de "camouflage" (comme prendre le trajet le plus long pour aller tailler son crayon et bavarder au passage) ou de "triche" (comme recopier le brouillon d'un copain appelé au tableau par la maîtresse, le jeter à terre et le cacher avec son pied alors que la maîtresse se dirige vers soi). Ces stratégies du "simulacre" indiquent paradoxalement une adhésion globale à l'ordre scolaire, elles participent à la transformation du curriculum formel en curriculum réel, car le maître doit composer avec elles.

Il faut noter ici que ces stratégies individuelles s'inscrivent dans un rapport permanent avec les pairs, qui ont en commun d'être soumis au maître par leur infériorité dans la détention du savoir. Obligés d'échanger avec l'adulte selon un axe vertical qui prescrit par exemple fortement la façon de prendre la parole et de s'exprimer, ils mettent au point d'autres codes pour des interventions "horizontales" avec leurs camarades de classe. Le bavardage, l'expression gestuelle s'exercent à l'insu de l'enseignant dans des formes de défi tempéré qui constituent des marges acceptables de transgression (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

De manière plus précise, les pairs ce sont aussi des filles ou des garçons. Plusieurs études soulignent la réussite supérieure des premières<sup>2</sup>, grâce à une

2 En particulier Marie Duru-Bellat : *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 1990, et Christian Baudelot et Roger Establet : *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992.

appropriation plus efficace des codes implicites nécessaires à cela (prendre par exemple la parole à bon escient sans chercher à briller aux dépens d'autrui) et la prééminence des seconds dans les domaines plus "agonistiques" du jeu ou du chahut. La meilleure conscience professionnelle des filles à l'école tiendrait à ce que cette dernière "représente un plus grand espace de liberté et d'égalité pour elles que le monde social ambiant" (p. 97). Laissés à eux-mêmes dans la cour, les enfants organisent leurs jeux autour d'une norme dominante de séparation selon le sexe qui se manifeste par une conquête de l'espace de la part des garçons (Zaidman, 1996).

Côté classe ou côté cour, les enfants se révèlent ainsi comme des constructeurs de situations qui "tiennent" (Rayou, 1999). Leur adhésion au grandissement par le savoir dispensé dans la classe contribue vraisemblablement à l'accord assez profond entre le société française et son école primaire. Leur adoption et leur respect de règles très sophistiquées font que les jeux de la cour ne dégèrent que rarement, permettent toutes sortes de confrontations et d'échanges qui participent à l'acquisition de compétences à juger et adapter les conduites. Plus que de simples passe-temps, les billes et la marelle sont d'insurmontables vecteurs de sociabilité.

## CONCLUSION

Pour récentes qu'elles soient, ces recherches, dont l'inventaire n'est pas exhaustif, fourmillent d'indications susceptibles d'éclairer l'intervention éducative des parents et des maîtres. Elles ont en particulier le mérite, en explorant le monde trop souvent considéré comme allant de soi de l'école primaire, en tenant ses élèves pour des acteurs véritables, de situer son importance dans l'ensemble des scolarités.

On comprend mieux, par exemple, à les lire, que les attitudes "féminines" valorisées par les maîtres ne sont plus exactement les mêmes que celles atten-

dues des professeurs, ou que les décrochages au collège concernent des catégories d'élèves socialement démunis qui, entre CP et CM2, manifestaient pourtant le plus grand attachement à l'école et à ses finalités. Pour qui veut donner tout son sens à la prise en compte de l'intérêt de l'enfant, ces chemins, encore peu frayés, valent d'être empruntés.

Patrick RAYOU  
Université de Nantes

## BIBLIOGRAPHIE

- CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Elisabeth et ROCHEX, Jean-Yves, 1992. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- COUSINET, Roger, 1950. *La vie sociale des enfants. Essai de sociologie infantile*. Paris : Éditions du scarabée.
- DUBET, François et MARTUCELLI, Danilo, 1996. *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- DURKHEIM, Émile, 1922. L'éducation, sa nature et son rôle. in *Éducation et sociologie*. Paris : Félix Alcan (1966).
- DURKHEIM, Émile, 1963. *L'éducation morale*. Paris : PUF (1992).
- LAHIRE, Bernard, 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- MONTANDON, Cléopâtre et OSIEK, Françoise, 1997. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- MONTANDON, Cléopâtre, 1998. La sociologie de l'enfance, l'essor des travaux en langue anglaise. *Éducatons et Sociétés*, n° 2, p. 91-118.
- PERRENOUD, Philippe, 1996. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- RAYOU, Patrick, 1999. *La grande école : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- SIROTA, Régine, 1988. *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- VASQUEZ-BRONFMAN, Ana et MARTINEZ, Isabel, 1996. *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris : PUF.
- WOODS, Peter, 1990. *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- ZAFFRAN, Joel, 1998. Les stratégies de triche et de camouflage des élèves. Observations et analyses du rapport entre l'autorité de l'adulte et le pouvoir des enfants. *Carrefours de l'éducation*, n° 6, juillet-décembre, p. 64-85.
- ZAIMAN, Claude, 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.



Photo CNDP. Jean-Marie Beaumont.