



Conclusion Enfances à l'école : un singulier pluriel

Pascale Garnier

► To cite this version:

Pascale Garnier. Conclusion Enfances à l'école : un singulier pluriel. *Émulations : Revue des jeunes chercheuses et chercheurs en sciences sociales*, 2019, *Enfances à l'école : un singulier pluriel*, 29, 10.14428/emulations.029.11 . hal-03147797

HAL Id: hal-03147797

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03147797>

Submitted on 20 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Conclusion

Enfances à l'école : un singulier pluriel

Pascale Garnier

Émulations - Revue de sciences sociales
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/garnier>

Pour citer cet article

Pascale Garnier, « Conclusion. Enfances à l'école : un singulier pluriel », *Émulations*,
n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.
DOI : 10.14428/emulations.029.11

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

Conclusion

Enfances à l'école : un singulier pluriel

Pascale Garnier¹

Bien évidemment, s'agissant de l'enfance, le pluriel s'impose : il met en exergue, dès le titre de ce numéro, sa diversité pour mieux dénaturer cet âge de la vie, l'abstraire en particulier de ses substrats biologiques. Le pluriel des enfances s'oppose également à une universalité qui occulterait la multiplicité de ses formes et contenus à travers le temps et l'espace, ainsi que la pluralité des expériences des enfants. Pourtant, avant ou avec le pluriel, il y a bien l'enfance au singulier. Même discuté et critiqué, le travail pionnier de Philippe Ariès (1973 [1960]) a ceci de précieux qu'il montre comment ce qu'il appelait un « sentiment de l'enfance » va de pair avec tout un ensemble de choses qui sont spécifiquement attribuées aux enfants (jouets, jeux, ouvrages, etc.), mais aussi une « vie scolaire » à laquelle il consacre plusieurs chapitres au cœur de son ouvrage, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Enfance et école vont désormais de pair, même s'il faudra bien du temps avant que la scolarisation devienne obligatoire et que le parcours des écoliers se cale sur des tranches d'âge bien définies, associant grandissement des enfants et progressivité des apprentissages scolaires (Jacquet-Francillon, 1999). Politiques éducatives et organisations pédagogiques se fondent alors sur ces classements d'âge (Garnier, 1999). Ce que repère Philippe Ariès (1973 [1960]), c'est le tout début de ce processus où l'école devient un espace propre à l'enfance et contribue à mettre un terme aux « mélanges des âges » entre enfants et adultes. Les enfants ont été séparés de la vie des adultes, comme mis en quarantaine quand « l'école s'est substituée à l'apprentissage comme moyen d'éducation » (*Ibid.*, p. 3). Voilà que se dessine un grand « enfermement » des enfants, une exigence de discipline inédite, en même temps qu'un enseignement pour adultes disparaît au XVII^e siècle. Bref, historiquement, le temps de l'enfance et le temps de l'école se construisent mutuellement : la scolarisation va de pair avec la fabrication de l'enfance et témoigne du caractère relationnel des catégories d'âge. Cette séparation des âges de la vie s'institutionnalise avec des limites d'âge arbitraires et chiffrées, comme l'âge de 18 ans qui, dans la convention internationale des droits de l'enfant, fixe la frontière entre enfants et adultes. À ne parler que des enfances, n'en oublie-t-on pas ce tout premier partage qui fait de l'enfance, au singulier, une caractéristique partagée des enfants qui les distingue des adultes ?

En tout cas, chaque âge de l'enfance a aujourd'hui son école : son découpage en tranches d'âge de plus en plus fines va de pair avec une succession de transitions scolaires, de la maternelle au lycée (Jacques, 2015), définissant des rites de passage et mar-

¹ Centre de recherche interuniversitaire EXPERICE (Expérience, ressources culturelles, éducation), Université Paris 13.

quant l'expérience des enfants. D'où l'intérêt de commencer par leur entrée à l'école maternelle, de suivre ensuite leur scolarisation et, enfin, d'aborder à nouveaux frais une « société sans école » (Illich, 1971), ou plus exactement des familles sans école, des pratiques familiales qui poussent la critique de l'institution scolaire de l'enfance au point de déscolariser les enfants.

1. L'entrée à l'école : métier d'enfant, métier d'élève

Mettre l'accent sur l'école maternelle invite à considérer les premiers pas des jeunes enfants à l'école. *La petite enfance à l'école* est précisément le titre d'un ouvrage de Jean-Noël Luc (1982), qui présente et met en perspective historique l'ensemble des textes officiels de l'école maternelle, en France, depuis le premier relatif aux salles d'asile dans les années 1830, jusqu'à ceux de 1981. Il retrace l'histoire d'une politique de préscolarisation des jeunes enfants, mettant initialement l'accent sur une « maison d'hospitalité » pour les enfants « pauvres », mais aussi sur une première éducation physique, morale et intellectuelle.

Les archives parisiennes des écoles maternelles des années 1950 aux années 1990 qu'étudie **Patricia Legris** montrent bien la persistance de ces préoccupations sociales et hygiéniques, notamment dans les quartiers populaires du Paris des années 1950. Elles témoignent aussi de leur évolution historique quand il s'agit, par exemple, de critiquer les conditions d'accueil à la cantine, au lieu d'insister sur la nécessité pour des enfants d'avoir accès à un repas. Avec des représentations variables des besoins et du bien-être des enfants, ce sont aussi deux visions de leur socialisation qui s'opposent à partir des années 1980 : l'une centrée sur leur vie collective, l'autre, proprement scolaire, focalisée sur la transmission de savoirs évaluables. Les archives témoignent de cette opposition, notamment des résistances d'équipes pédagogiques qui dénoncent le « danger d'évaluations précoces », mais aussi un « forcing des apprentissages de la part des parents ». Elles font valoir tout à la fois la liberté pédagogique des enseignants et les spécificités de l'école maternelle, au rang desquelles il faut compter avec l'importance du jeu. Contre la « contagion du modèle primaire » (Luc, 1982 : 21), l'école maternelle est à la recherche des spécificités d'une pédagogie propre à un âge particulier ; d'où l'importance de la question de la place qu'elle accorde au jeu, souvent promu comme symbole d'une pédagogie adaptée aux tout-petits (Rayna, Brougère, 2009). Reste qu'il n'y a pas de vision homogène des enseignant·e-s, ni des finalités de l'institution, ni des conceptions des jeunes enfants et de leurs apprentissages, mais des marges de manœuvre qui leur permettent de traduire localement les injonctions officielles. Cette traduction fait jouer les dynamiques internes aux équipes pédagogiques, avec le rôle spécifique des directeurs et directrices, mais aussi, comme le montrait déjà Damnepond (1979), les demandes sociales des parents d'élèves variables selon des contextes locaux.

L'analyse des conceptions pédagogiques du jeu à l'école maternelle par **Christophe Joigneaux** reconduit à une opposition entre ces deux visions de la socialisation des jeunes enfants. À travers notamment son programme de 2015, elle donne à voir une

dichotomie entre d'une part le « jeu libre », laissé à l'initiative de l'enfant et que l'enseignant ne ferait qu'observer, et d'autre part le « jeu structuré » proposé aux élèves par l'enseignant avec des objectifs d'apprentissage scolaires explicites. Or, si du côté d'une analyse historique des revues pédagogiques, cet antagonisme est brouillé en mélangeant, en pratique, jeu et travail, l'observation des interventions d'une enseignante stagiaire, novice, dans la classe d'une enseignante formatrice, qui a une longue expérience du métier, montre à nouveau cette tension. Alors que la première transforme un « coin » pour jouer à la dînette en une situation didactique relative à des apprentissages numériques, la seconde préfère « laisser ses élèves libres de jouer » au sein des coins jeux, tout en maintenant une distinction nette entre « jeu » et « travail ». C'est dire qu'au sein même des écoles maternelles, différentes conceptions du jeu, de la socialisation des jeunes enfants et des rapports entre développement et apprentissages peuvent s'opposer, en fonction notamment de différentes générations d'enseignantes qui ont sans doute connu des formations différentes.

Cette tension est-elle significative de deux définitions sociales de l'enfance ou oppose-t-elle, en tout premier lieu, deux manières de qualifier les usagers de l'école maternelle, élèves et/ou enfants ? La petite enfance, comme y insistaient Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot (1973), n'a rien d'une période de la vie qui échapperait au social ; elle met en jeu tout à la fois une construction historique et culturelle, une variabilité de ses définitions selon les milieux sociaux, mais aussi une performance des enfants eux-mêmes. En effet, la catégorie « enfant » n'est pas seulement affaire de représentations des adultes : comme toutes les catégories qui définissent l'identité des personnes, elle est à performer en situation par les individus eux-mêmes. D'où ce que ces deux sociologues ont appelé un « métier d'enfant » qui signifie que les enfants ont eux-mêmes tout un travail à faire pour s'approprier les représentations que les adultes se font d'eux en tant qu'enfants. Pour le dire autrement, ce « métier d'enfant » témoigne de la contribution des enfants eux-mêmes à un « effet en retour » des catégories de penser sur la réalité même qu'elles désignent : « les catégories stabilisent les flux de la vie sociale et créent même, jusqu'à un certain point, les réalités auxquelles elles s'appliquent » (Douglas, 1999 [1986] : 115). Cette expression « métier d'enfant » anticipe d'ailleurs celle d'un « métier d'élève », initialement développée par Philippe Perrenoud (1984), qui porte sur le travail, souvent implicitement attendu, nécessaire pour réaliser de ce que veut dire être élève dans et pour l'institution scolaire.

Or, institutionnellement, c'est un modèle scolaire de l'école maternelle qui l'emporte progressivement à partir des années 1980, en même temps que son accès se généralise à l'ensemble des enfants de 3-5 ans (Garnier, 2016). Faire sa première rentrée à l'école maternelle, définie comme une « école de plein exercice » ou une « école à part entière », c'est *ipso facto* y entrer comme élève, en même temps que « devenir élève » et « comprendre la fonction de l'école » constitueront des objectifs explicites de ses programmes en 2008 et 2015. Au lieu de figurer comme une transition souple entre la famille et l'école, l'entrée en maternelle fait figure aujourd'hui de tournant risqué où

les enfants sont d'emblée confrontés à des normes et à des exigences scolaires, à la fois du point de vue des comportements disciplinés et des apprentissages formels qui sont attendus d'eux (Garnier, Brougère, 2017 ; Rayna, Garnier, 2017).

On comprend alors le décalage qu'expriment les enseignants stagiaires en école maternelle quand ils sont confrontés à des jeunes enfants qui ne sont pas à la hauteur de ces attentes scolaires, quand ils ne sont pas, pour ainsi dire, ces élèves prêts à l'emploi. Leurs représentations de la petite enfance analysées dans l'article de **Michaël Bailleul et Sylvain Obajtek** montrent cette mise à l'épreuve dans la réalité des pratiques en classe de petite section mais aussi leur diversité. À un extrême, se laisse voir une attitude adulte-centrique qui demande aux enfants de laisser leur enfance à la porte de la classe pour être d'emblée des (bons) élèves, et, à l'autre extrême, une attitude qui « minore la dysmétrie possible entre l'adulte et l'enfant », notamment en s'appuyant sur des références savantes. Prédominant, au milieu, des représentations de l'élève comme « apprenant » dont le très jeune âge nécessite des adaptations (répéter les consignes, aménager le temps d'écoute en classe entière, les sanctions, s'ajuster à son rythme, etc.). On perçoit même à travers quelques entretiens une certaine frustration des enseignants novices face aux défaillances de leurs très jeunes élèves, comme si celles-ci les empêchaient d'exercer véritablement leur métier d'enseignant. Significativement, à quelque 25 ans de distance, semble avoir disparu de leurs propos, la forte positivation de « l'enfant », et plus précisément des enfants de leur classe : « une représentation du métier dans laquelle l'enfant est rendu visible et reconnu dans ses aptitudes et qualités », largement partagée par les instituteurs interrogés par Martine Kherroubi et Marie-France Grosperon (1991 : 26). L'importance d'une vocation pour un métier intrinsèquement lié aux enfants et la grande rareté du mot « élève » dans les propos des instituteurs à la fin des années 1980 donnent une idée des transformations de l'identité professionnelle des enseignants dont il faudrait interroger à la fois les trajectoires et la formation, comme le soulignent les auteurs.

Cette tendance se retrouve dans le tableau que dresse **Émilie Ponceaud** de la préscolarisation en Inde du Sud, où la pression des parents est forte pour anticiper l'acquisition de savoirs basiques (alphabet, chiffres, couleurs, etc.) et la langue anglaise, en même temps que l'exiguïté fréquente des locaux limite fortement la motricité des jeunes enfants, les obligeant à adopter d'emblée des attitudes scolaires. Confrontées à ces demandes des parents et à leurs attentes de visibilité de ces apprentissages, les enseignantes s'inspirent fortement des pratiques de l'enseignement primaire qui semblent avant tout viser « l'impératif de compétitivité et de concurrence ». De fait, un peu partout dans le monde, y compris dans des pays dont les traditions sont très éloignées de formes de socialisation scolaire, le souci d'efficacité et de rentabilité des apprentissages conduisent à mettre l'accent sur ceux qui ont le plus de poids pour la scolarité future de l'élève, la maîtrise de la langue et les mathématiques, au détriment du développement global de l'enfant (Garnier, 2016). L'éducation des jeunes enfants devient ainsi « prisonnière de la forme scolaire » (Vincent *et al.*, 1994). En Suisse Romande,

où la scolarisation à l'âge de 4 ans est devenue obligatoire en 2009, l'analyse par questionnaire de **Catherine Amendola, Sandrine Angéloz Huguenot et Marie Jacobs**, montre des représentations des enseignant.e.s davantage hybrides : les unes valorisent les apprentissages scolaires et vont de pair avec une conception transmissive de leur rôle ; les autres restent centrées sur le précédent curriculum privilégiant une approche plus globale du développement de l'enfant. Sans doute faut-il voir là également un effet des différentes trajectoires sociales et professionnelles des enseignant.e.s. En tout cas, la place que celles-ci donnent au jeu dans l'éducation des jeunes enfants n'est pas non plus dénuée d'ambiguïté. Car s'il peut être laissé à l'initiative des enfants, le jeu peut tout aussi bien être formalisé par des consignes et des règles pour répondre à des objectifs éducatifs, voire didactisé pour faire acquérir telle ou telle connaissance.

Cela dit, et l'observation en classe de petite section réalisée par **Christophe Joigneaux** le montre clairement, les enfants n'adoptent pas tous, ni systématiquement, ce statut et cette posture d'élève. Bien au contraire, l'analyse les montre en train de jouer véritablement à la dînette, s'occupant à nourrir leur poupée ou à faire la cuisine, malgré les interventions réitérées de l'enseignante stagiaire qui entend leur imposer un exercice mathématique. S'ils échappent ou résistent à leur « métier d'élève », voire à un « apprentissage de la domination » (Millet, Croizet, 2016), ils n'en performant pas moins leur « métier d'enfant » : « le jeu, c'est le travail de l'enfant » insistait d'ailleurs Pauline Kergomard (2009 [1886]), pionnière d'une inspection de l'école maternelle défendant cette spécificité du jeu (éducatif) contre un modèle étroitement scolaire. Ainsi, jouer c'est le travail attendu des enfants pour qu'ils performant leur « métier d'enfant ». Incités à jouer à un jeu qui n'en est plus un, c'est alors contre, en marge, dans les interstices ou les coulisses du travail et de l'institution scolaires que les enfants font exister une sociabilité et une culture qui leur sont propres, y compris via l'appropriation d'une culture enfantine de masse souvent décriée par les enseignants (Garnier *et al.*, 2016). Dites « informelles » en regard d'une forme scolaire de socialisation, leurs pratiques ludiques n'en présentent pas moins des formes culturelles partagées au sein des groupes de pairs.

2. Pluralité des enfances, diversité des contextes et des disciplines scolaires

De la même manière que « la jeunesse n'est qu'un mot » (Bourdieu, 1980), on peut dire que l'enfance n'a d'existence que nominative si ce qui importe est avant tout la diversité des socialisations des enfants, qu'il s'agisse de milieux sociaux différenciés, de genre, de culture ou d'ethnicité. L'article d'**Isabelle Rigoni**, sur la structuration des expériences socio-scolaires d'élèves dans un contexte de forte mixité culturelle et linguistique, nous plonge d'emblée dans cette diversité en s'intéressant à la vie sociale des enfants en école élémentaire. Elle analyse la sociabilité d'élèves migrants allophones et d'élèves en classes ordinaires, en étudiant tout d'abord les effets des dispositifs mis en place par l'institution scolaire pour ces enfants. Les relations sociales qui se tissent ou

non dans les écoles ne sont pas non plus indépendantes de la composition de leur public en favorisant la formation de groupes hétérogènes par la diversité des origines des enfants ou homogènes, notamment dans le domaine linguistique. Elles peuvent être de l'ordre de rapports sociaux pacifiés, mais aussi s'exprimer sous forme de bagarres, de conflits, voire d'insultes racistes. Dans toutes les écoles, le genre apparaît comme une variable prépondérante des rapports de camaraderie entre élèves. Sont soulignés également l'engagement des enseignants qui dépasse parfois leur rôle éducatif en regard de la situation des élèves et de leur famille et leurs interventions pédagogiques s'agissant de favoriser l'entraide et de réguler les relations entre pairs, ainsi que le rôle des animateurs périscolaires. Cet engagement est d'ailleurs reconnu par les parents dont il est relevé à la fois l'intérêt pour cette situation de mixité culturelle et des craintes concernant notamment la formation de « clans » selon les pratiques culturelles et linguistiques. Si, à l'âge de la maternelle, il n'est pas rare que les parents valorisent « une agréable diversité d'enfants » (Ball *et al.*, 2004), les positions parentales évoluent au fur et à mesure que la scolarité de leur enfant se leste d'enjeux sociaux pour favoriser davantage un entre-soi plus sélectif. La diversité de la composition sociale et ethnique des écoles s'inscrit dans les processus de ségrégation résidentielle dont l'enjeu est double : d'un côté, le choix de la « bonne école » ; de l'autre, le renforcement du contrôle des sociabilités juvéniles (van Zanten, 2009). Via les classements scolaires des élèves, l'école marque aussi de son empreinte les sociabilités enfantines : « les propriétés valorisées par l'école deviennent ainsi, pour les enfants qui les possèdent, une ressource mobilisable dans leur vie sociale » (Lignier, Pagis, 2017 : 75).

Les relations sociales entre élèves, allophones ou non, dépendent également des manières de les regrouper dans l'école : l'étude de **Maïtena Armagnague et Simona Tersigni** met en perspective la genèse de cette catégorie « allophone », l'évolution des politiques institutionnelles et les difficultés d'une reconnaissance du plurilinguisme au sein de l'école. Elle met notamment en relief le tournant des années 1970 qui voit la création, en France, des CLIN (Classe d'initiation pour non-francophones) et la nouvelle politique mise en place à partir de 2012, créant des unités pédagogiques spécifiques pour enfants allophones, mobiles ou fixes, tout en les intégrant dans des classes ordinaires dans une perspective inclusive. Or, les observations réalisées dans les écoles et collèges ne montrent pas la prise en compte d'une autre langue que le français, langue de scolarisation, surtout s'agissant de langues non européennes, tels le bambara ou l'arabe. Plus généralement, le terme « allophone » constitue un marqueur linguistique d'altérité créant des frontières et des situations de mise à l'écart, tandis que les pratiques scolaires observées montrent effectivement des situations de discrimination et de stigmatisation. La catégorie « allophone » s'apparente alors à celle des élèves perturbateurs et surnuméraires, définis comme étrangers non seulement par leur langue, mais vis-à-vis d'une institution scolaire qui reste campée sur une ambition assimilationniste. La diversité des enfants se traduit alors par la réification des « distances » culturelles et sociales des familles vis-à-vis des apprentissages scolaires. Là se

montre en définitive la force de l'arbitraire culturel et national qui caractérise l'école française, son irrésistible tendance à définir tous ceux des élèves qui ne répondent pas aux normes scolaires comme des enfants à « besoins éducatifs particuliers », une fabrique continuelle de différences qui nécessite des mises à l'écart et des traitements spécifiques. Ces troubles peuvent être pris en charge par l'école elle-même ou, de plus en plus, par tout un ensemble de dispositifs et de services extérieurs qui participent d'une médicalisation et psychologisation des troubles de l'ordre scolaire (Morel, 2014). À la plus ou moins grande pluralité des enfances dans les établissements scolaires, l'institution oppose une seule et même définition du « bon élève ».

C'est précisément celle-ci qu'interroge **Clémence Perronnet**, en analysant le rôle de l'école dans la formation des rapports aux sciences des garçons issus de l'immigration. L'école, c'est en effet une pluralité de « disciplines scolaires », qui ont chacune une histoire et une place propre dans l'ensemble des savoirs qu'elle se charge de transmettre (Chervel, 1998). D'où l'importance d'une sociologie du curriculum qui examine les formes de découpage et de cadrage des savoirs scolaires (Bernstein, 1975), c'est-à-dire leur hiérarchie socio-institutionnelle, leur compartimentation en « disciplines » distinctes et leur différenciation vis-à-vis des savoirs existants en dehors de l'école. D'où, aussi, la distinction que font les sociologues entre curriculum explicite, ou formel, et curriculum implicite, caché ou invisible (Netter, 2018), désignant les apprentissages véhiculés de manière tacite par l'institution scolaire. Il y a dès lors matière à interroger le constat d'un enseignement des sciences qui fabrique implicitement de l'exclusion à l'égard des filles et des enfants des milieux populaires d'origine étrangère ou immigrée. Là aussi, joue pleinement la diversité des situations locales des établissements scolaires qui, dans un contexte de ségrégations territoriales, stigmatise les « enfants des quartiers » dont eux-mêmes reprennent les catégories stigmatisantes. L'analyse de la mise en place d'un projet, *Tous égaux devant les sciences*, témoigne d'interventions destinées aux élèves qui reproduisent des représentations des sciences excluantes pour les filles et les enfants des milieux populaires, voire d'un échec que les enseignants imputent aux élèves eux-mêmes, ou encore d'un rabattement des visées scientifiques sur du travail technique et manuel.

L'excellence en sciences et l'excellence scolaire se renforcent mutuellement, à travers un dénominateur commun naturalisé, celui de « l'intelligence », manière aussi d'imputer aux seuls élèves la responsabilité de leur échec comme de leur réussite scolaire. Bref, on le voit, le modèle d'enfant valorisé par l'école n'est à aucun moment neutre et universel. Il est en outre réfracté à travers une diversité de situations scolaires, qu'elles soient relatives aux « quartiers » ou, plus directement, à travers les représentations que les enseignants se font de « ces enfants-là ». En outre, à côté des disciplines scolaires qui, comme les sciences, ont une valeur centrale dans la définition du « bon élève », on peut distinguer des matières périphériques, souvent qualifiées de « parents pauvres » de l'école, comme « le sport » ou « la musique », plus proches des espaces de loisirs des enfants et de leur propre « éducation buissonnière » (Barrère, 2011). Autant de pra-

tiques culturelles qui peuvent être exclues purement et simplement du curriculum scolaire ou servir pour tenter de « raccrocher » les élèves aux apprentissages légitimes à l'école. Ainsi, à travers la hiérarchie socio-institutionnelle et la diversité des disciplines scolaires, se rejoue une tension entre l'élève et l'enfant (ou le jeune), ce dernier étant plus ou moins effacé dans leurs définitions de l'excellence scolaire (Garnier, 2003). Si chacune des disciplines scolaires véhicule son propre modèle du « bon élève », leur pluralité ménage aussi les traditions intellectualistes de l'école française, c'est-à-dire son ancrage dans l'étymologie même du mot, *skholè*, qui comme Pierre Bourdieu (1997) l'a souvent rappelé, renvoie à l'idée de loisir : « temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences et au monde » (p. 9). Qui, aujourd'hui, veut ou peut voir encore en l'école cette dimension du « loisir », du gratuit et du désintéressé, là où les exigences d'intéressement et de travail scolaires sont toujours plus pressantes et toujours plus déterminantes pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ?

3. Plus ou moins d'école ? Des choix politiques, des refus familiaux

La contribution de **Pauline Proboeuf** permet de faire un pas de côté vis-à-vis de l'école, en considérant les ressorts et les conditions dans lesquelles des familles décident de ne pas scolariser leur enfant, entre instruction à domicile, ou école à la maison, et *unschooling*, distance radicale à l'égard du scolaire. Certes en augmentation, ces pratiques ne concernent qu'une poignée de familles, une affaire de mères avant tout, et pas n'importe lesquelles : celles qui disposent le plus souvent d'un capital culturel objectivé par des titres universitaires et dont la réussite scolaire des enfants serait statistiquement hautement probable. Mais, même ultra-minoritaires, leur positionnement critique vis-à-vis de l'école permet d'éclairer comme en négatif son emprise ordinaire sur la vie familiale et sur les enfants eux-mêmes. L'école, en effet, n'en finit pas de s'inviter à la maison : si les devoirs et les contraintes horaires en sont la dimension la plus saillante, c'est tout un ensemble de préoccupations, la pression constante des résultats scolaires, qu'elle impose aux parents et aux enfants, ainsi qu'à leurs relations. La scolarisation de l'enfant met à l'épreuve le pouvoir d'agir des parents, elle leur demande aussi tout un ensemble d'apprentissages pour se plier au rôle de parents d'élèves qui leur est dévolu par l'institution en général et les enseignants en particulier (Garnier, 2016). Outre cette pression qu'exerce directement l'école, l'exemple des cahiers d'activité parascolaires pour les jeunes enfants montre comment s'est imposée une offre commerciale aujourd'hui surabondante tournée vers la réussite scolaire, un vaste marché de l'*edutainment*, marketing capable de séduire enfants et parents, mais aussi repoussoir pour une partie des familles (Garnier, 2013). Cette pression du scolaire finirait-elle par mettre en péril la force d'une socialisation familiale comme le craignent des parents interrogés dans cette recherche ?

La déscolarisation, ce refus radical d'une contamination de l'espace familial par l'école, s'accompagne en tout cas d'une forte valorisation des liens d'affection avec les

enfants, leur rôle comme « les acteurs premiers de la décision d'aller ou non à l'école » et leur singularité à laquelle le cadre scolaire est par définition incapable de s'adapter. Bien-être et épanouissement personnel des enfants en sont les maîtres mots. À la place de la scolarisation, les parents privilégient souvent des apprentissages informels, une « école de la vie », où « les enfants apprennent en faisant et en vivant les activités avec les adultes ». À travers ces apprentissages par participation des enfants aux tâches quotidiennes de la vie familiale, on pourrait retrouver d'ailleurs comme un écho lointain de ce refus d'une séparation des âges de la vie inhérente à l'école, un sens ancien du mot enfant, comme état d'interdépendance dans le cadre domestique (Garnier, 1995). Outre cette centralité de l'enfant au sein de la famille, sont soulignées les activités à l'extérieur de la maison qui permettent de retrouver notamment d'autres adeptes du *unschooling*. En tout cas, ce « projet éducatif familial où l'enfant est placé au centre », ne dit-il pas l'inanité, voire l'obsolescence, des discours qui revendiquaient de placer l'enfant « au centre » de l'école (Rayou, 2000) ?

Il n'est pas indifférent que des parents interrogés dans cette recherche citent le titre du célèbre livre d'Ivan Illich, *Une société sans école*, paru en 1971 et qui participait à l'époque de tout un courant critique vis-à-vis de l'école. Il faudrait ici pouvoir retracer l'histoire et la sociologie des usages et des interprétations de cette critique radicale qui déborde largement le cadre français. Critique anti-capitaliste des institutions, n'a-t-elle pas perdu de son caractère politique pour devenir une déclinaison d'une « critique artiste » (Boltanski, Chiapello, 1999) qui met en exergue une autoréalisation individuelle et une exigence d'authenticité, « l'idéal d'une vie réussie dans le fait de devenir soi-même » (p. 560) ? Les parents adeptes du *unschooling* semblent loin d'ailleurs d'une dénonciation d'une école reproduisant les inégalités sociales. L'investissement personnel et la mobilisation de ressources éducatives de ces familles richement dotées en capital culturel rejoignent d'une autre manière l'appui sur des spécialistes extérieurs à l'école pour contester les jugements scolaires négatifs portés sur les enfants (Morel, 2014). Que doit aussi cette référence à Illich au contexte de l'école en France, notamment son emprise particulièrement forte sur la société française ? Le souci des parents de se dégager de cette emprise scolaire ne témoigne-t-il pas d'un surinvestissement individuel et collectif de l'école par une « vocation de salut qui l'écrase bien plus qu'elle ne l'aide » (Dubet *et al.*, 2010 : 191) ? À la recherche d'alternatives à l'école ou d'écoles alternatives, les familles culturellement privilégiées en appellent à moins d'école, là où tout récemment encore une politique scolaire nationale en appelle à une extension de la scolarisation obligatoire dès l'âge de trois ans, plaçant de fait la France en tête des pays où l'école obligatoire est la plus précoce.

De cette surenchère, des sociologues dressent aussi un constat critique : « trop d'école tue l'école, elle en réduit le sens à ses utilités et finit par se pervertir elle-même » (Dubet *et al.*, 2010 : 190).

Conclusion. Donner la parole aux enfants à l'école et ailleurs

Soulignons, en guise de conclusion, la diversité des approches mises en œuvre par les auteurs de ce numéro pour traquer l'enfance et sa pluralité à l'école, qu'il s'agisse des enfants et des jeunes qui fréquentent les établissements scolaires ou des conceptions de l'enfance inscrites dans l'institution scolaire, voire ses représentations dans des contextes locaux différenciés socialement et par les enseignants. Pourtant la parole même et les expériences des enfants à l'école, leur rôle de « *go-between* », à la fois messages et messagers entre l'école et la famille (Perrenoud, 1987), restent souvent en filigrane des textes. Seraient-ils trop petits, notamment à l'école maternelle ou ses équivalents sur la scène internationale, pour que les chercheurs leur donnent la parole pour comprendre leur point de vue ? La méthodologie du travail d'Isabelle Rigoni, par exemple, s'appuie sur une démarche d'observation ethnographique, ainsi que sur des interventions artistiques auprès de classes d'enfants allophones et, plus directement dans son texte, sur un questionnaire relatif au thème de l'amitié, suivi de *focus groups*, avec les élèves migrants et non-migrants de classes de CM2. Il y a là un véritable enjeu des recherches sur les enfants et leur enfance : considérer leurs expériences de l'école comme irréductibles à celles d'un élève et à l'empreinte de leur socialisation familiale. Les recherches avec les enfants, y compris très jeunes, se sont développées au niveau international, s'efforçant de favoriser leur expression et leur écoute (Garnier, Rayna, 2017). Elles mettent en évidence l'importance des groupes de pairs, toute une sociabilité enfantine où les autres enfants forment un « milieu pour l'enfant » (Mauss, 1996 [1937]). Elles interrogent aussi les formes de participation qui sont ouvertes aux enfants par les adultes, y compris dans le cadre d'un travail de recherche. Si elles portent parfois un projet d'émancipation des enfants, elles questionnent en tout cas des rapports de domination selon l'âge et les situations favorables à leur *agency* (Garnier, 2015). Prendre en compte le point de vue des enfants, c'est aussi les considérer comme de véritables interlocuteurs des adultes, inscrire leur pouvoir dire dans les débats, ceux-là mêmes qui sont inhérents à une socialisation démocratique. Non pas pour les trancher, mais pour les en reconnaître parties prenantes. Dans le cadre de l'école, rien de tout cela n'est évident : « et si la forme scolaire, dont la généralisation caractérise notre mode de socialisation, se définit par l'obéissance à des règles impersonnelles, alors ne faut-il pas aller jusqu'à dire que la socialisation exclut la forme scolaire ? » (Vincent, 2004 : 126).

Bibliographie

- ARIÈS P. (1973 [1960]), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil.
- BALL S., VINCENT C., KEMPS S. (2004), « "Un agréable mélange d'enfants..." : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes », *Éducation et sociétés*, n° 14, p. 13-31.
- BARRERE A. (2011), *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.
- BERNSTEIN B. (1975), *Classes et pédagogie : visible et invisible*, Paris, CERI-OCDE.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU P. (1980), *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHAMBOREDON J.-C., PRÉVOT J. (1973), « Le "métier d'enfant". Définitions de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 4, p. 295-335.
- CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- DAMNEPOND G. (1979), « Pratiques pédagogiques et classes sociales. Étude comparée de trois écoles maternelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 31-45.
- DOUGLAS M. (1999 [1986]), *Comment pensent les institutions*, Paris, Éditions La Découverte.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., VÉRETOUT M. (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil.
- GARNIER P. (1995), *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIII^e, travailler XIX^e, nager XX^e siècle*, Paris, Éditions Métailié.
- GARNIER P. (1999), « L'éducation préscolaire en France : classements d'âge et logiques éducatives », in G. BROUGÈRE, S. RAYNA (dir.), *Culture, Enfance et éducation préscolaire*. Paris, Édition de l'UNESCO, p. 119-132.
- GARNIER P. (2003), *Faire la classe à plusieurs*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- GARNIER P. (2013), « Produits éducatifs et pratiques familiales à l'âge de la maternelle : l'exemple des cahiers d'activités parascolaires », *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 34, p. 133-149.
- GARNIER P. (2015), « L'agency des enfants. Projet politique et scientifique des *childhood studies* », *Éducation et sociétés*, n° 36, p. 159-173.
- GARNIER P. (2016), *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GARNIER P., BROUGÈRE G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce, *Revue française des affaires sociales*, 2017/2, p. 83-102.
- GARNIER P., BROUGÈRE G., RAYNA S., RUPIN P. (2016), *À 2 ans : vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*, Toulouse, Érès.

- GARNIER P., RAYNA S. (dir.) (2017), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, Peter Lang.
- ILLICH I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- JACQUES M.-H. (dir.) (2015), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- JACQUET-FRANCILLON F. (1999), « L'ainsi nommé pédagogue », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 46-47, p. 7-15.
- KERGOMARD P. (2009 [1886]), *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Fabert.
- KHERROUBI M., GROSPIRON M.-F. (1991), « Métier d'instituteur et référence à l'enfant », *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 21-29.
- LIGNIER W., PAGIS J. (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- LUC J.-N. (1982), *La Petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles. Textes officiels*, Paris, Economica-INRP.
- MAUSS M. (1996 [1937]), « Trois observations sur la sociologie de l'enfance », *Gradhiva*, n° 20, p. 109-115.
- MILLET M., CROIZET J.-C. (2016), *L'école des incapables. La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute.
- MOREL S. (2014), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- NETTER J. (2018), *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- PERRENOUD P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- PERRENOUD P. (1987), « Le *go-between* : entre la famille et l'école, l'enfant message et messenger », in C. MONTANDON, P. PERRENOUD (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, p. 49-87.
- RAYNA S., BROUGÈRE G. (dir.) (2009), *Jeu et cultures préscolaires*, Paris, INRP.
- RAYNA S., GARNIER P. (dir.) (2017), *Transitions dans la petite enfance. Recherche en Europe et au Québec*, Bruxelles, Peter Lang.
- RAYOU P. (2000), « L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct », in J.-L. DEROUET (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck, p. 245-267.
- VAN ZANTEN A. (2009), « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 24-34.
- VINCENT G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT G. (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.