



HAL
open science

Quand des sociologues mettent les enfants à l'épreuve

Pascale Garnier

► **To cite this version:**

Pascale Garnier. Quand des sociologues mettent les enfants à l'épreuve. Sociétés et jeunesses en difficulté, 2021. hal-03325306

HAL Id: hal-03325306

<https://hal.science/hal-03325306>

Submitted on 24 Aug 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.



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

25 | Printemps 2021

Varia

Quand les sociologues mettent les enfants à l'épreuve

When sociologists put children to the test

Cuando los sociólogos ponen a prueba a los niños

Pascale Garnier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/10654>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Pascale Garnier, « Quand les sociologues mettent les enfants à l'épreuve », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 25 | Printemps 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 25 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/10654>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2021.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quand les sociologues mettent les enfants à l'épreuve

When sociologists put children to the test

Cuando los sociólogos ponen a prueba a los niños

Pascale Garnier

Introduction

- 1 La question de « ce dont les enfants sont capables » (Garnier, 1995) n'en finit pas de hanter les différentes approches de l'enfance en sciences sociales ; elle est centrale dans les manières de définir les enfants et leur socialisation que les recherches mettent en œuvre. Les concurrences entre différentes définitions de l'enfance et de la socialisation des enfants en appellent à des épreuves de réalité qui portent sur ce dont ils sont effectivement capables, manières de clore toujours provisoirement des débats théoriques sans cesse relancés (Garnier, 2014). Toute épreuve met en jeu des rapports de force et, en même temps, elle suppose que, à l'inverse de propriétés sociales qui sont attachées aux personnes, leurs capacités ne sont pas fixées d'avance, valorisant ainsi l'incertitude sur ce qu'il en est en réalité et la pluralité des principes mobilisés pour en juger (Boltanski, 2009).
- 2 C'est sur cette importance des mises à l'épreuve des enfants dans les méthodologies en sciences sociales que nous insistons ici, en faisant tout d'abord retour sur une recherche collective récente montrant les inégalités sociales entre jeunes enfants, à l'âge de la grande section de l'école maternelle, soit 5-6 ans. Sa publication, *Enfances de classe* (Lahire [dir.], 2019), s'appuie sur trente-cinq études de cas, chacune centrée sur un enfant, dont dix-huit font l'objet de monographies dans l'ouvrage. Entre situations familiales et sociales très précaires et familles très favorisées, voire issues de la bourgeoisie d'affaires parisienne, l'extrême inégalité des conditions de vie des enfants est ainsi montrée sur toute l'échelle sociale, selon le volume et la distribution du capital économique et culturel des parents. Cette recherche collective a pour dessein de porter un regard objectif sur les déterminismes sociaux qui pèsent sur la socialisation des

enfants, afin de donner à voir et à comprendre « l'importance des effets de la socialisation précoce sur le destin social des individus » (Lahire, 2019a, p. 13).

- 3 Les séries d'entretiens réalisés avec leurs parents et avec une personne de leur entourage permettent d'aborder de multiples domaines de la vie des enfants : pratiques éducatives et langagières, santé, alimentation, religion, sport, jeux, loisirs culturels, etc. De leur côté, l'observation de la journée scolaire des enfants et l'entretien avec leur enseignant·e mettent l'accent sur la question de leur réussite scolaire, présente et future. Enfin, « le dispositif s'achève par une mise à l'épreuve des enfants, au sein de l'école, avec une série de quatre petits exercices langagiers proposés aux enfants et visant à objectiver l'étendue de leur vocabulaire, leur maîtrise de la syntaxe et leur capacité à expliciter narrativement des séquences d'événements » (*ibid.*, p. 76), permettant d'observer également « le rapport de l'enfant à un adulte et à une situation quasi-scolaire » (*ibid.*, p. 77). C'est précisément sur cette mise à l'épreuve des enfants qu'il s'agit tout d'abord de centrer notre propre analyse. En effet, si « l'enfant forme ses modalités propres de comportement en fonction des différentes situations sociales qu'il est amené à vivre » (*ibid.*, p. 28), cette mise à l'épreuve constitue l'une de ces situations sociales où les « modalités propres de comportement » des enfants se manifestent.
- 4 Les sciences sociales, dans la mesure où elles procèdent à un travail d'enquête empirique avec/sur les enfants, demandent tout particulièrement l'exercice d'une réflexivité critique afin d'examiner la manière dont les méthodologies de recherche les mettent effectivement à l'épreuve (Garnier, 2020a). Qu'est-il légitime de leur faire éprouver ? Comment se rejoue, à l'intérieur même de l'enquête, l'exercice d'une domination par les adultes ? Et surtout, qu'en font les enfants ? Ont-ils ou non pris sur les situations qui leur sont données à vivre, et comment ?
- 5 L'enjeu est ainsi de saisir non seulement ce que les sociologues imposent aux enfants, mais aussi et surtout ce que les enfants font de ce que leur imposent les sociologues. Car si les enfants ne sont pas « passifs », comme le souligne Lahire (*op. cit.*, p. 23), en quoi consiste leur « activité » ? D'ailleurs, cette alternative entre activité et passivité est-elle pertinente ? Ces questions sont d'autant plus cruciales qu'elles concernent dans cette recherche les inégalités sociales de jeunes enfants dont plusieurs vivent dans des conditions très précaires de migration et sont confrontés à des difficultés sociales et familiales.
- 6 Nous verrons ainsi, tout d'abord, comment cette mise à l'épreuve des enfants est au premier chef langagière et reproduit la violence symbolique des épreuves scolaires. Cette centration d'*Enfances de classes* sur le langage verbal laisse aussi dans l'ombre la question de modes d'expression non verbale des jeunes enfants ou encore des réponses qui ne rentrent pas dans le cadre des attentes des chercheur·es. Nous montrerons alors, dans un second temps, comment elle mobilise également le corps des enfants, avec ce qu'il offre de faiblesses et de résistances. Considérées dans *Enfances de classes* comme des défaillances des enfants – notamment ceux des classes populaires, tant vis-à-vis du respect de l'autorité des adultes enquêteurs que de leurs performances langagières –, ne sont-elles pas dès lors à analyser comme autant de réponses au double arbitraire culturel qui leur est imposé ? Comment est-il possible de penser des dispositifs de recherche avec les enfants qui, tout en se gardant de l'illusion d'un « spontanéisme infantin » (Chamboredon, 1975), s'efforcent de rendre compte de leurs propres points de vue ? Nous évoquerons ainsi, dans un troisième temps, quelques-uns de ces travaux qui montrent de multiples différences entre les enfants, sans les traduire pour autant

en inégalités, c'est-à-dire sans les indexer à une échelle de valeurs et à une totalisation de l'espace social. En ce sens, la déontologie et l'éthique des recherches avec/sur les enfants se rapportent pleinement à des questions méthodologiques, elles-mêmes prises dans des choix théoriques et épistémologiques. À côté d'une approche où la parole des enfants est non seulement évaluée à travers les normes d'un français légitime, mais aussi interprétée à l'aune des propriétés sociales de leurs parents, il s'agira ainsi d'en présenter d'autres qui s'efforcent de favoriser et prendre au sérieux l'expression des enfants et de la rapporter à ses conditions sociales de production.

Une mise à l'épreuve langagière des enfants

- 7 Si le choix d'exercices de type scolaire, pour Bernard Lahire (*op. cit.*, p. 15), vise « à objectiver l'étendue de leur vocabulaire, leur maîtrise de la syntaxe et leur capacité à expliciter narrativement des séquences d'événements », il redouble, pour ainsi dire, les évaluations que l'école maternelle a largement développées depuis plus d'une vingtaine d'années (Garnier, 2016). Ces exercices sont bien des « épreuves de réalité » qui montrent les capacités réelles des enfants, mais aussi des « épreuves de vérité », dans le sens où elles « s'attachent à déployer de façon stylisée, avec une visée de cohérence et de saturation, un certain état préétabli de la relation entre formes symboliques et états de choses de façon à le reconfirmer sans cesse » (Boltanski, 2009, p. 157). De fait, la mise à l'épreuve de chacun des enfants confirme largement les jugements que son enseignant·e porte sur son comportement en classe et ses résultats scolaires, jugements qui peuvent être d'ailleurs moins sévères s'agissant d'un élève en difficulté. L'épreuve est ainsi plus objective que les jugements des enseignant·es dans la mesure où elle est détachée du contexte de la vie de classe et des « arrangements évaluatifs » qui y ont cours (Merle, 2007), mais aussi rendue indépendante de leurs variations possibles selon les enseignant·es. Ces épreuves apportent ainsi la preuve nécessaire pour confirmer l'existence de fortes inégalités langagières dès le plus jeune âge, que sanctionne l'école.
- 8 En se centrant sur ces capacités langagières, ces épreuves contribuent également à évaluer de futures inégalités scolaires, à signifier des « destins » attribués aux enfants : des « handicaps » d'un côté et de l'autre côté, des réussites hautement probables, ou encore des « avances » et des « retards » socialement marqués et scolairement sanctionnés. Les sociologues ne lancent pas simplement une « alerte », mais aussi des « prophéties de malheur » (Chateauraynaud et Torny, 1999) qui agissent à la fois individuellement et collectivement à l'égard des enfants en « bas de l'échelle sociale », même si la recherche signale le soutien apporté aux familles en situation de forte précarité et de migration, notamment par les personnels de l'école maternelle, les associations d'entraide et les réseaux militants. Cette vision de l'avenir des enfants n'est pas seulement déterminée par leur socialisation précoce, elle fige le futur dans la reproduction du présent. Pourtant, s'efforcer de prédire l'avenir s'avère risqué : « car ce qui constituera un avantage sera défini dans un futur indéterminé, en fonction de l'environnement des sujets plus tard. Il est impossible de savoir avec certitude ce qui sera avantageux pour ces enfants quand ils deviendront autonomes » (Becker, 2020, p. 245). On remarquera que là où les *Tableaux de famille* (Lahire, 1995) mettaient en scène des situations familiales de réussite scolaire paradoxale dans les milieux populaires, tout se passe ici comme si les « destins » scolaires et sociaux étaient largement joués d'avance, déjà donnés à lire dans les « tableaux de mobilité sociale »

(Lahire, 2019b, p. 59). Qu'en est-il de l'idée même d'incertitude qui pouvait introduire doublement une « marge de liberté » dans l'analyse sociologique : « *a parte objecti*, du côté du monde dont le sens, parce qu'il reste ouvert, comme l'avenir dont il dépend, se prête à plusieurs interprétations ; *a parte subjecti*, du côté des agents, dont le sens du jeu peut s'exprimer ou être exprimé de différentes façons ou se reconnaître dans des expressions différentes » (Bourdieu, 1997, p. 277, souligné dans le texte) ?

- 9 En outre, l'usage du français dans ces épreuves de type scolaire pose clairement question dans le cas des enfants récemment arrivés en France et dont les familles sont par ailleurs en situation de grande précarité : « Ce choix méthodologique se révèle néanmoins particulièrement douloureux dans le cas de Balkis récemment arrivé en France et qui parle mal le français. L'enquêtrice lui laisse à plusieurs reprises la possibilité de répondre en espagnol, mais cela ne lui facilite pas véritablement la tâche. Ce cas illustre la violence à laquelle sont confrontés les enfants non francophones et en situation de précarité lors de leur entrée à l'école » (Woollven *et al.*, 2019¹, p. 1067-1068).
- 10 Ce choix méthodologique, ajoutera-t-on ici, n'illustre-t-il pas également la violence de l'épreuve que constitue cette contrainte de la langue dominante, imposée par les sociologues, qui reproduit la domination linguistique vécue par les jeunes enfants à l'école maternelle (Rayna, 2014) ? Dans cette situation d'évaluation des productions langagières des enfants reproduisant des épreuves scolaires, une vulnérabilité sociale et culturelle se double d'une insécurité linguistique quand n'est pas déjoué, au moins pour partie, l'« effet d'imposition de la langue légitime » (Bourdieu, 1993, p. 396) dans les relations entre enquêtrice et enquêté. Le fait d'imposer cette contrainte est d'ailleurs au cœur d'une des critiques que Labov (1993) portait à la distinction de Bernstein (1975) entre codes linguistiques « élaboré » et « restreint », attachés respectivement aux classes supérieures et aux fractions inférieures de la classe ouvrière, en montrant que les compétences langagières des jeunes des quartiers noirs de New York sont toutes relatives à des usages différenciés de l'anglais standard ou de l'anglais vernaculaire des Afro-Américains.
- 11 Par ailleurs, cette évaluation des seules compétences langagières légitimes conduit à traiter comme des incapacités les « performances » des enfants qui n'entrent pas dans le cadre des consignes qui leur sont données. Elle ne manque pas de produire des angles aveugles sur ce dont les enfants sont autrement capables, y compris avec les marges de jeu très limitées qui sont les leurs dans ces situations d'exercices quasi scolaires.
- 12 Enfin, cette mise à l'épreuve ne montre pas seulement les ressources langagières inégales des enfants, mais leurs différentes manières de se conduire dans cette situation imposée et leurs différents rapports à l'« autorité », incarnée ici par les chercheur·es. D'ailleurs, le « protocole » des exercices s'impose à l'ensemble des enquêteurs et enquêtrices de manière à faire apparaître ces inégalités entre enfants. Comme le soulignent les chercheur·es, l'enquête met en jeu un « rapport de domination entre les enfants enquêtés et les adultes enquêteurs » (Woollven *et al.*, *op. cit.*, p. 1070). De fait, « les enfants sont inégalement à l'aise dans leurs échanges avec les différents enquêteurs. [...] L'aisance ou la réserve des enfants s'inscrivent dans des rapports entre les classes sociales mais aussi entre les sexes » (*ibid.*, p. 1069). Certains d'entre eux, trois garçons et une fille, refusent ainsi de faire tout ou partie des exercices².
- 13 Ce rapport de domination des enfants par les adultes est complexe, car s'y jouent de manière variable des rapports de genre et des rapports de classe entre enquêteur·rices

et enquêtée-s, mais aussi, de manière massive, leur différence d'âge. Cette « barrière de l'âge » (Lignier, 2008) n'a rien d'absolu, ni de tranché une bonne fois pour toutes : elle est un rapport social construit et variable selon les institutions, mais aussi une « performance » produite en situation, comme le montre une recherche conduite dans différents lieux d'accueil des enfants de 2-3 ans (Garnier *et al.*, 2015). C'est peut-être paradoxalement parce qu'ils sont le plus souvent naturalisés, marqués d'emblée par l'évidence des différences de taille physique, que les rapports sociaux d'âge entre enfants et adultes risquent de passer inaperçus, alors même que l'exercice de cette domination spécifique demande à être examiné attentivement en considérant ce qu'en font les enfants. Le travail d'enquête est, en ce sens, révélateur de « logiques pratiques » qui mettent aux prises des enfants et des adultes dans l'ici et maintenant (Garnier, 2015a). D'une certaine façon, ce sont aussi les enquêteurs et enquêtrices qui sont eux-mêmes mis à l'épreuve.

Vulnérabilités et résistances : le corps des enfants dans l'épreuve

- 14 Au-delà de leurs inégales performances langagières, l'inconfort des enfants face aux enquêteurs-rices et leurs réticences à participer à l'enquête peuvent être considérés comme des analyseurs de ce qu'ils ont à offrir de résistances aux chercheur-e-s qui les mettent à l'épreuve : « Les aléas, les difficultés, les conflits, les échecs, autrement dit les empêchements de l'enquête, peuvent être redéfinis comme autant d'énigmes à résoudre dans un processus de compréhension » (Payet et Giuliani, 2010, p. 13). Cette question des résistances des enfants est explicitement posée dans *Enfances de classe* : « On ne résiste pas à partir de rien. Or qu'est-ce qui fonde la résistance, à partir de quoi résiste-t-on ? Voilà des questions que ceux qui prêtent aux enfants des capacités d'agir, de résister et de refuser ou de détourner des héritages ne se posent pas » (Lahire, 2019b, p. 58-59).
- 15 Pour avancer des éléments de réponse à ces questions, nous proposons d'analyser les verbatims des interactions entre enfants et enquêteurs ou enquêtrices, tels qu'ils sont rapportés dans cet ouvrage, en particulier ceux qui portent sur le quatrième et dernier exercice consistant pour les enfants à raconter la fin de leur journée après l'école. Il ne s'agit pas ici de « prêter » ou non des capacités aux jeunes enfants, mais de documenter ce qu'ils font dans les situations auxquelles la recherche les confronte.
- 16 Notre analyse montrera que c'est d'abord et avant tout leur corps que les enfants engagent pour résister dans l'épreuve quand le langage verbal se trouve pour ainsi dire mis en défaut face à l'adulte : soit parce que leurs ressources langagières ne sont pas de taille à affronter celles des adultes ; soit parce qu'il leur est impossible d'avoir le dernier mot face à eux. Entre corps et parole, se jouent ainsi des entrecroisements qui ne sont pas non plus sans lien avec différentes situations de domination sociale vécues par les enfants³.

Du côté des enfants des classes supérieures et moyennes

- 17 Dans le groupe d'enfants des « classes supérieures », Anaïs oppose une « fin de non-recevoir » à l'enquêteur, mais elle finit par répondre après les relances (Vanhée, 2019, p. 879). Pour Valentine, l'ensemble des exercices ne semble présenter « pas d'intérêt

quelconque à ses yeux » ; elle expédie son récit en deux phrases : « J'ai regardé des images dans un livre... Et j'ai joué à un jeu avec ma nounou et mon frère... C'est tout » (Laillier, 2019, p. 924). Quand au cours de son récit, Maxence, présenté par la chercheuse comme très loquace, interroge l'enquêtrice : « T'as mangé quoi hier ? », celle-ci lui répond : « C'est pas moi qui raconte, c'est toi » ; il demande lui aussi à plusieurs reprises à quoi servent les exercices. Pour la chercheuse, l'enfant donne à voir « une certaine résistance à l'autorité, une volonté d'en imposer à l'adulte » (Giraud, 2019, p. 790). De son côté, Mathis, manquant selon les chercheur·es d'assurance et d'aisance vis-à-vis de la culture scolaire et « assez insolent », tourne un exercice en dérision : il fait, dit-il, une « blague » et apostrophe l'enquêteur : « Ah t'es pas intelligent ! » (Laillier et Court, 2019, p. 832). Qu'il s'agisse ou non de « stratégies » des enfants, nous y reviendrons, une partie de ces derniers s'efforcent de déstabiliser l'asymétrie d'une situation d'épreuve qui rejoue un travail scolaire dont ils s'acquittent déjà durant la journée d'école avec leur enseignant·e.

- 18 Parmi les « enfants des classes moyennes », Rebecca manifeste tout particulièrement « méfiance et résistance » tout au long des exercices langagiers et cherche à « sortir du cadre d'interaction imposé » (Nicaise et Denave, 2019, p. 551). De tous les enfants, c'est sans doute elle qui témoigne le plus manifestement d'un effort pour remettre en cause un rapport de domination, voire d'une recherche de symétrie avec l'enquêtrice, en la soumettant à un flot de questions : « Pourquoi on reste pas en classe ? », « Pourquoi c'est que moi qui fais les exercices ? », « Pourquoi tu veux observer les enfants ? », « Mais ça sert à quoi ce que tu fais ? », « Où t'es inscrite comme travail ? » (*ibid.*, p. 552). Un peu plus tard, elle pose encore d'autres questions à l'enquêtrice : « Pourquoi t' observes pas d'autres enfants ? », « Est-ce que tu leur montres, pareil qu'à moi, les histoires ? », « Tu leur poses les mêmes questions qu'à moi ? » (*ibid.*). Rebecca entend aussi reprendre la main sur la situation d'enquête, en imposant à l'enquêtrice son choix du lieu de réalisation des exercices langagiers, mais aussi par son refus initial de livrer le récit attendu :

« *Enquêtrice* : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu as fait entre le moment où tu es sortie de l'école et le moment où tu es allée te coucher ?

Rebecca : Je m'en souviens plus. [*silence*]

Enquêtrice : Du tout ?

Rebecca : Du tout [*long silence*]. Pourquoi ? Ça te pose un problème ?

Enquêtrice : [*petit rire*] Non, bien sûr que non. Mais tu veux pas essayer de te souvenir un tout petit peu ? [*silence*] Après l'école...

Rebecca : Je me souviens pas. [*silence*] (...) »

Après quelques nouvelles relances de l'enquêtrice et réponses de Rebecca, il est indiqué par les chercheur·es : « [*elle se lève et va s'allonger sur un petit lit de camp situé derrière la table*]. »

(Nicaise et Denave, 2019, p. 556).

- 19 Élevée dans une « famille homoparentale où ses deux mères présentent des profils sociaux dissonants », Rebecca montre effectivement un « bon esprit critique » (*ibid.*, p. 511). Dans cette situation d'épreuve, elle s'efforce de mener l'enquête à son tour sur le travail de recherche où elle se trouve prise. Tout se passe comme si elle demandait à l'enquêtrice de se soumettre à une exigence de justification, pour être à même d'être éclairée sur les tenants et les aboutissants de l'épreuve et pouvoir y consentir ou non. En demandant à l'enquêtrice si son oubli des événements passés lui pose « problème », Rebecca l'oblige à réitérer sa demande, tout en l'euphémisant – il ne s'agit que de se souvenir « un tout petit peu » –, et à faire preuve de réflexivité pour garder son rôle et

sa place d'enquêtrice. Le « petit rire » de l'enquêtrice ne fait-il pas écho à une situation où, en quelque sorte, l'arroseur se trouve à son tour arrosé, dans laquelle l'adulte à qui il revient de poser des questions se trouve également soumise au flot de questions de cette enfant ? Rebecca est-elle ensuite fatiguée, comme l'interprètent les chercheuses, au point d'aller se coucher en profitant d'un lit qui se trouve dans la salle qu'elle a elle-même choisie pour faire cette série d'exercices, en cette fin de journée à l'école ? En tout cas, c'est le corps de l'enfant qui s'offre comme résistance, y compris à travers ses défaillances, quand les ressources langagières, mêmes très développées par Rebecca, ne lui permettent pas de venir à bout de celles de l'enquêtrice et de mettre un terme à l'épreuve. Quand il est impossible d'avoir le mot de la fin face à l'adulte, c'est le corps qui, pour ainsi dire, se met en vacances et, par son retrait, met un point final aux efforts de l'enquêtrice pour faire parler l'enfant. Sans aucun doute « le langage constitue une ressource pour exercer son pouvoir » (Woollven *et al.*, *op. cit.*, p. 1070), mais le corps lui-même a son mot à dire : non pas tant par sa force que par son retrait ou son effacement.

Du côté des enfants des classes populaires

- 20 Dans cette épreuve, les enfants en situation familiale de très forte précarité illustrent de différentes manières la place centrale du corps, quand précisément des ressources langagières font défaut et, pour ainsi dire, « quand on n'a plus que son corps », pour reprendre ici le titre de l'ouvrage que Dambuyant-Wargny (2006) consacre au soin et non-soin de soi en situation de précarité des adultes sans domicile fixe ou domiciliés précaires.
- 21 Balkis, dont la famille n'a pas de domicile fixe et vient d'Algérie en étant passée par l'Espagne, ne montre pas seulement ses défaillances langagières en français, mais aussi une certaine autoconscience linguistique (Forlot, 2010). « Ça c'est quoi en français ? », demande-t-elle à l'enquêtrice en montrant un paquet de céréales sur une image, « comment ça s'appelle ? » Alors qu'au début l'enquêtrice ne répondait pas à ses questions sur le nom des choses présentes dans les images, ne voulant pas déroger aux consignes générales du protocole d'enquête, Balkis l'amène à en décomposer successivement les syllabes, « Cé-ré-ales », pour pouvoir dire à son tour le mot en entier. Le début de son récit sur la fin de sa journée de la veille est marqué par la participation très visible de son corps à son élocution.
- « Enquêtrice : Oui ? Qu'est-ce que tu as fait hier ?
 Balkis : Je fais [silence]. J'ai joué. Après j'ai, j'ai fait dans la classe. Et après j'ai dans la cantine. J'ai y à jouer. [Elle fait un effort pour parler.] Y, et après, j'ai dans l'école. J'ai y [elle avale fortement et force pour parler]. J'ai y... [silence, elle reprend son souffle car elle force en apnée]. Et, et, dans... [elle inspire fortement] et dans l'école. »
 (Piluso et Henri-Panabière, 2019, p. 226).
- 22 Dans cette situation d'épreuve, l'expression de Balkis n'est pas seulement marquée par de nombreux silences et « je sais pas ». Ses « tensions » sont palpables et relevées par les chercheuses dans leur retranscription, au point où à plusieurs reprises, elle manque de souffle et elle force sa voix pour parler en apnée. Quand « ici, t'as pas ta voix », comme insistait un garçon dont les parents venaient de Côte d'Ivoire, dans le cadre d'une autre recherche en école maternelle (Rayna, 2014, p. 179), la parole, c'est d'abord une incarnation toute charnelle : manquer de voix, c'est d'abord manquer de souffle. Là encore, c'est le corps qui résiste et marque ses efforts pour parler en français. L'épreuve

met en évidence, de manière brutale, les conditions vitales de toute parole. Comment parler quand les « tensions » sont si fortes qu'elles coupent le souffle ?

- 23 Des autres enfants dont les parents migrants vivent en situation de grande précarité, on retiendra aussi les nombreux mots ou propos de Libertad indiqués comme « incompréhensible[s] » par les chercheuses dans leur retranscription de son face-à-face avec l'enquêtrice, ainsi que son « ton très bas » qui oblige l'enquêtrice à lui faire remarquer à plusieurs reprises : « j'ai pas entendu » (Piluso et Woollven, 2019, p. 144-145). Là encore, la parole de l'enfant se dérobe, le corps exposé fait obstacle tacitement à la prise de parole et met à son tour en difficulté l'enquêtrice.
- 24 Du côté des garçons, Ilyes montre, selon la chercheuse, des « difficultés de compréhension » (Court, 2019, p. 269), en même temps que l'enfant s'empare du récit attendu pour dire ce qu'il aime faire : regarder une chaîne YouTube mettant en scène des déballages de jouets. L'exercice avec Ashan tourne, quant à lui, au « dialogue de sourds » (Lahire et Piluso, 2019, p. 183) : il est marqué par plusieurs longs silences, de sept-huit secondes notent les chercheur·es, des « je sais pas » et des refus répétés, mais aussi par une manifestation d'impatience pour changer d'activité en apostrophant l'enquêtrice – « Allez bon, on va faire quoi maintenant ? ». Ashan commence par demander à l'enquêtrice si elle veut qu'il raconte les « bêtises » qu'il a faites la veille. Puis, il enchaîne successivement ce qu'il caractérise comme des « blagues » : par exemple, en affirmant « hier j'étais un bébé » quand, lors d'un précédent exercice, il a joué à contrefaire sa voix en imitant celle d'un « vieux monsieur », personnage de l'histoire à raconter. Tour à tour « vieux monsieur » et « bébé », Ashan met en scène des identités changeantes. Il poursuit : « Hier, j'ai mangé l'carnaval [rires], c'est pas vrai, c'est une blague ! » ; il ajoute aussi en riant : « moi à la cantine, j'ai demandé des centaines de crêpes. Et j'en ai mangé des centaines » (*ibid.*).
- 25 La question des « blagues » des enfants fait l'objet de peu de travaux en sciences sociales (Van der Geest, 2016), mais on peut se hasarder à faire ici le rapprochement avec le renversement carnavalesque des hiérarchies sociales et des valeurs établies qu'opère une culture populaire festive, telle que Bakhtine (1970) l'analysait dans l'œuvre de Rabelais. Comme « l'image grotesque du corps » qu'incarne Gargantua, liée à une nourriture surabondante, celui d'Ashan est capable de manger des « centaines de crêpes », avec bien sûr du « Nutella » ! Cette dimension de subversion de la situation d'enquête est, d'une autre manière, soulignée dans l'analyse que le psychologue Henri Wallon propose de ces « fabulations » des enfants. Selon lui, elles sont de l'ordre d'une « revanche sur autrui des naïvetés passées ou en puissance, un avantage préventif et une défense, en même temps que le plaisir de pouvoir céder à l'attrait de l'insolite du merveilleux, en rejetant sur son partenaire le ridicule éventuel de la situation » (Wallon, 1989, p. 241). Tout se passe comme si « ces inventions, plutôt confuses », pour reprendre ici la manière dont les chercheur·es les qualifient, ne signifiaient pas seulement le refus d'Ashan de « jouer le jeu » de l'exercice (Lahire et Piluso, *op. cit.*, p. 183), mais aussi ses efforts pour renverser la hiérarchie manifeste de la situation et les attendus de l'enquêtrice, par un jeu d'imagination dont « l'interlocuteur est tenu à des degrés divers pour dupe, témoin, complice » (Wallon, *op. cit.*, p. 240). Ses propos mettent en jeu un autre usage du langage, une « fabulation ludique [...] loin de ce que l'adulte regarde comme l'expérience objective et de l'explication contrôlée » (*ibid.*, p. 240). Ashan ne se sert pas du langage pour décrire précisément ce qu'il a fait la veille, comme le lui demande l'enquêtrice, mais pour se jouer d'elle : « Lorsque l'enfant veut

ainsi faire de l'adulte sa dupe ou son complice, le ton devient souvent jovial et d'un égalitarisme très libre » (*ibid.*, p. 241). Le garçon s'efforce ainsi de détourner la situation d'épreuve pour qu'elle soit aussi, d'une autre manière, celle de l'enquêtrice obligée de démêler réalité et fiction comique. De fait, celle-ci n'est-elle pas, de façon différente de l'enfant, vulnérable dans cette situation ? Les enquêteurs ne sont-ils pas dépendants des enfants quand ils s'efforcent de les faire parler ? Reste que ce sont toujours eux qui ont le premier et le dernier mot de la recherche, quels qu'ils soient.

« Stratégies » ou « tactiques » des enfants ?

- 26 Plutôt que de parler de « stratégies » de résistance des enfants, le terme de « tactique » (De Certeau, 1980) nous paraît plus adapté. S'il ne signifie pas nécessairement une volonté explicite et volontaire d'opposition de la part des enfants, il dit bien que c'est un « art des faibles » qui se joue sur le terrain défini et occupé par les adultes. C'est cette absence de lieu « propre » qui caractérise l'enfance, du moins la vie ordinaire des enfants, à la maison, à l'école ou encore dans cette recherche. Si ces tactiques des enfants peuvent être de l'ordre d'une réponse ne respectant pas la consigne des enquêteurs-rices ou d'un « dialogue de sourds » réduisant l'asymétrie d'un rapport de force, elles s'expriment d'abord et avant tout par une présence « incorporée » (Haraway, 2007). C'est par la présence *in situ* du corps que la faiblesse même et les défaillances des enfants peuvent faire obstacle aux stratégies des adultes (Fingerson, 2011). Dans ce sens, le silence même des enfants est éloquent (Spyros, 2011, 2016) : il exprime, par le corps, une violence symbolique de la part des adultes qui ne peut être justifiée du point de vue des enfants. En outre, dans la mesure où « se sont prêtés à l'enquête des parents dont les enfants ne sont pas les plus manifestement en difficulté à l'école » (Renard *et al.*, 2019, p. 1001), la « méfiance » initiale d'une partie des parents (Lahire, 2019b, p. 63), ceux en situation précaire tout particulièrement, dit bien leur distance sociale aux enquêteurs-rices dont témoignent peut-être, à leur tour et à leur manière, les réticences de leur enfant.
- 27 En tout cas, les « tactiques » des enfants dans cette situation d'épreuve témoignent de leur activité dans un rapport de domination. Il n'y a pas à opposer faiblesses et forces des enfants, mais bien à comprendre leurs rapports complexes. Au-delà d'une vulnérabilité linguistique d'une partie des enfants, il nous faut penser ici comment « vulnérabilité » et « résistance » travaillent ensemble, en lien avec l'exposition du corps (Butler, 2016). En tant que forme sociale et politique, la résistance est informée par la vulnérabilité, au lieu d'être seulement l'un de ses opposés. Il n'y a pas uniquement résistance à la vulnérabilité, mais celle-ci peut être également comprise comme participant d'une résistance politique : « la vulnérabilité peut être une manière d'être exposé et *agentic* en même temps⁴ » (*ibid.*, p. 24). Au reste, pour l'auteure, la vulnérabilité n'est pas d'ordre subjectif mais bien un rapport avec un champ d'objets, de forces et de passions qui nous affectent.
- 28 Plus avant, comme le souligne Rochex (2019), comprendre la genèse des dispositions par les enfants demande de conjuguer socialisation et développement. Sans doute, la référence à Durkheim est utile pour souligner la suggestibilité des enfants et la force de l'emprise du pouvoir des adultes (Lahire, 2019b, p. 59)⁵. Mais elle se réduit à poser une intériorisation et une incorporation de dispositions qui ne sont qu'une seule des facettes de ces processus de socialisation et qui, au reste, traitent le corps comme un

« pense-bête » (Bourdieu, 1980, p. 115). Or il faut compter, en suivant Wallon (1985), avec une intelligence des situations qui ne se confond pas avec une intelligence opérant sur les symboles : « deux systèmes hétérogènes de fonctions qui sont en lice [...]. Les moyens d'action sont le mouvement dans l'un, l'activité symbolique dans l'autre » (p. 40). Entre l'un et l'autre, insiste Wallon, « leur coexistence, leur concurrence sont riches de contradictions, de conflits ». C'est aussi en termes de conflits que l'on peut, toujours avec Wallon, penser la pluralité des milieux où agit l'enfant, mais aussi son évolution. Et, précisément, ces changements laissent ouvertes des « possibilités » : « À chaque étape franchie, l'enfant laisse derrière lui des possibilités qui ne sont pas mortes. La réalisation par l'enfant de l'adulte qu'il sera ne suit donc pas un tracé sans traverses, bifurcations, ni détours » (Wallon, 1968, p. 15).

Pour des recherches attentives aux points de vue des enfants

- 29 Les rapports de pouvoir entre adultes et enfants sont inévitables, comme l'ont montré de multiples travaux au sein des *childhood studies* (Alanen et Mayall, 2001 ; James, Jenks et Prout, 1998 ; Lee, 2001). Les données empiriques d'*Enfances de classe* montrent qu'ils peuvent être renforcés par les choix méthodologiques et théoriques, comme par les pratiques des sociologues dans les situations d'enquête. On peut voir au contraire dans plusieurs recherches avec les enfants⁶, sans qu'il soit ici possible de redéployer l'ensemble des dispositifs et des ressources théoriques qu'elles mobilisent, l'effort pour circonscrire cette domination et en penser les effets. Ces travaux traduisent le souci de démarches méthodologiques qui favorisent leur expression sans la conditionner à des attentes normatives préalables. Ainsi, le procédé de « visite guidée » où ce sont les enfants qui font découvrir aux chercheur·es leur milieu de vie, qu'il s'agisse de leur chambre à coucher (Dauphagne, Roucoux et Berry, 2012) ou d'un lieu d'accueil collectif (Draghici et Garnier, 2019 ; Rayna et Garnier, 2017), demande très concrètement de « suivre » les enfants, en évitant d'engager des présupposés sur ce qui est important pour eux dans la situation d'enquête. Menée par les enfants avec un appareil photo, la « visite guidée » s'attache à leur donner des prises sur cette situation en s'appuyant en premier lieu sur leur capacité d'expression non verbale. Les chercheur·es valorisent ainsi leur *agency*, tout en montrant ce qu'elle doit aux ressources qu'ils mettent à leur disposition pour lui donner lieu d'être. En ce sens, l'*agency* des enfants est moins un présupposé de la recherche qu'un de ses résultats liés à ses conditions de production (Garnier, 2015b). En outre, mobiliser également, dans l'enquête, l'entourage proche des enfants permet de faire jouer d'autres points de vue tout aussi situés et de donner à reconnaître leurs interdépendances. Ainsi, les parents d'un côté, les professionnel·les, de l'autre, peuvent reconnaître dans des photos prises par un enfant (par exemple, sa copine et ses copains, sa trottinette photographiée dans le local poussette, les jouets de la cour, etc.) des traces de sa vie partagée entre la maison et l'établissement qui l'accueille (Garnier, 2017). Enfin, doubler l'activité photographique des enfants par son filmage permet d'exercer un retour critique et réflexif sur l'activité des chercheur·es, incite à contrôler leurs propres opérations interprétatives en les donnant à partager (Rayna et Garnier, 2018).
- 30 À côté des méthodologies visuelles, l'observation ethnographique, la construction de scénarios basés sur des « affaires » ordinaires dans le quotidien des enfants (Danic,

Delalande et Rayou, 2006), d'autres voies sont aujourd'hui frayées du côté des moyens d'expression artistique, comme c'est le cas avec des élèves migrants de 6 à 16 ans, où théâtre-forum et théâtre-clown, notamment, permettent aux jeunes de « jouer » avec le cadre, en même temps qu'ils demandent aux chercheurs une ouverture à l'imprévu (Armagnague et Rigoni, 2016). D'une autre manière, la recherche « par les pairs », pour des jeunes passés par l'aide sociale à l'enfance, permet de construire un dispositif propre à favoriser leur prise de parole (Robin, Mackiewicz et Ackermann, 2017).

- 31 Tout récemment, des méthodologies utilisant le support de jeux sont aussi explorées dans des directions différentes, dont on prendra ici deux exemples. La première repose sur la construction de « *serious games* sociologiques » avec des enfants de six ans, et se présente sous forme de trois questionnaires-jeux en ligne, inspirés des processus de projection en psychologie pour appréhender les représentations, préférences et points de vue des enfants concernant le monde social, à travers trois univers : la vie quotidienne, les animaux, les métiers (Camus, Geay et Pagis, 2020). La seconde construit un jeu de société, un jeu de cartes dit des « sept familles », pour montrer comment des enfants de cinq ans, réunis en trios mixtes ou non mixtes, classent une culture matérielle liée aux activités physiques et, ce faisant, expriment leurs manières de se positionner selon l'âge et le genre vis-à-vis des autres enfants (Garnier, 2020b). Transformé en dispositif méthodologique, le jeu de société permet aux sociologues d'analyser les opérations pratiques de classification sociale qui sont mobilisées quotidiennement, le plus souvent de manière implicite et tacite (Boltanski et Thévenot, 2015). Initialement mise en œuvre avec des adultes, cette méthodologie peut tout à fait être déclinée pour les enfants. Non seulement elle paraît plus attractive que des méthodologies d'entretiens collectifs classiques et, par son caractère visuel, plus adaptée aux jeunes enfants, mais surtout elle permet de limiter les effets d'imposition de problématiques en suscitant les échanges entre enfants sur leurs propres perspectives. Comme dans les autres recherches évoquées, il s'agit en tout cas d'être attentif aux formats d'épreuves qui cadrent l'expression des enfants. Au-delà de leur consentement, qui ne saurait se réduire à celui de leurs parents, il s'agit d'être véritablement à leur écoute, de les prendre au sérieux, tout en exerçant une réflexivité critique sur ce que cette expression doit à ses conditions de production par les adultes. De fait, c'est à la fois la vulnérabilité des enfants et leurs forces qui requièrent de penser non seulement la critique d'un ordre social inégalitaire, mais aussi des formes de critique enracinées dans des contextes sociaux particuliers et, en tout premier lieu, dans les situations d'enquête qui mettent aux prises enfants et adultes.

Conclusion

- 32 Il n'y a pas à opposer recherches objectives et subjectives, mais à rendre compte de ce que font les chercheurs dans leur « commerce » avec les enfants. Ici comme ailleurs, il s'agit de « s'efforcer de savoir ce que fait le savant » (Bourdieu *et al.*, 1983, p. 24), y compris et sans doute *a fortiori*, dans un travail empirique qui mobilise des enfants. La situation d'enquête, même très différente des situations familiales, partage avec elles cette caractéristique d'être d'emblée assignée aux enfants. Dès leur naissance, les enfants sont confrontés à un monde déjà là qui impose sur eux son emprise, avec une violence symbolique dont témoigne leur mise à l'épreuve dans *Enfances de classe*, violence physique aussi quand, par exemple, les tensions que l'enquête peut susciter

couper le souffle, notamment pour des enfants d'ores et déjà confrontés à la violence du quotidien. En étudiant à nouveaux frais certains des verbatims des interactions entre enfants et adultes mobilisés dans cet ouvrage, nous avons pu montrer les angles morts d'une analyse centrée sur les inégalités langagières et un rapport de domination, qu'il s'agisse de la mise en jeu du corps des enfants ou des manières dont ils peuvent, à leur tour, mettre en difficulté le travail des enquêteurs-rices.

- 33 En tant qu'elle serait tendue vers une visée de la « vie bonne », « dans une vie mauvaise », celle d'un « monde inégalitaire où les vies traversées par le jeu des pouvoirs ne s'équivalent pas » (Butler, 2014), l'éthique de la recherche demande non seulement de penser les asymétries de pouvoir, mais aussi de donner aux enfants les ressources nécessaires pour rendre, autant que possible, effectives les prises qu'ils peuvent avoir sur les moments et les situations où la recherche se déploie. Si l'on s'accorde sur l'importance d'œuvrer pour des « politiques démocratiques de réduction des inégalités » (Lahire, 2019b, p. 50), n'est-il pas indiqué de commencer par le travail d'enquête lui-même ? Il s'agit là non seulement de s'attacher à mettre en œuvre une « symétrie éthique » entre chercheur·e·s et enfants (Christensen et Prout, 2002), mais d'aviver le potentiel émancipatoire dont la recherche peut être porteuse à leur égard.
- 34 Pas plus que leurs faiblesses, il convient de ne pas naturaliser les forces des enfants : il s'agit de les comprendre comme des manifestations toujours inscrites dans des rapports de force avec les enquêteurs-rices. Reste, comme le souligne Haraway (2007), qu'il faut apprendre à « voir d'en bas », pour tenter d'accéder aux points de vue des « dominés », tant il serait naïf et trompeur de prétendre accéder d'emblée à leur propre perspective, tant aussi ces points de vue des enfants sont eux-mêmes « situés » et non « innocents ». C'est un travail critique à reprendre sans cesse que soulignait déjà Merleau-Ponty : « Il faut savoir peu à peu dégager ce qui vient de nous et ce qui vient de lui [l'enfant]. En somme, le rapport observation et action, théorie et pratique, n'est jamais un rapport de pure connaissance, mais un rapport d'existence ; avec une critique suffisante, on peut espérer constituer un savoir réel » (Merleau-Ponty, 1988, p. 90-91). Les efforts qui reviennent au sociologue pour connaître les points de vue des enfants ne sont pas d'un autre ordre que ceux qu'invite à déployer le philosophe ou le psychologue : « C'est en définitive le monde des adultes que le milieu lui [l'enfant] impose et il en résulte à chaque époque une certaine uniformité de formation mentale. Mais il ne s'ensuit pas pour l'adulte le droit de ne connaître dans l'enfant que ce qu'il y met » (Wallon, 1968, p. 15). Si l'investigation de l'enfance est somme toute récente en sciences sociales, ces anciennes recommandations s'adressent aussi aux sociologues d'aujourd'hui, les appelant à analyser comment leurs choix méthodologiques et épistémologiques peuvent la favoriser ou au contraire y faire obstacle.

BIBLIOGRAPHIE

Alanen (Leena) et Mayall (Berry), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, London, Routledge, 2001, 176 p.

- Armagnague (Maïtena) et Rigoni (Isabelle), « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, Hors-série, n° 20, 2016, p. 311-329.
- Bakhtine (Mikhaïl), *L'Œuvre de François Rabelais et la Culture populaire au Moyen-Âge et sous la Renaissance*, Paris, Gallimard, 1970, 471 p.
- Becker (Howard S.), *Faire preuve. Des faits aux théories*, Paris, La Découverte, 2020, 286 p.
- Bernstein (Basil), *Langage et Classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1975, 346 p.
- Boltanski (Luc), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009, 294 p.
- Boltanski (Luc) et Thévenot (Laurent), « Comment s'orienter dans le monde social. Finding one's way in social space. A study based on games », *Sociologie*, vol. 6, n° 1, 2015 [1983], p. 5-30. En ligne : <http://sociologie.revues.org/2501>
- Bourdieu (Pierre), *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, 475 p.
- Bourdieu (Pierre) (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, 947 p.
- Bourdieu (Pierre), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, 316 p.
- Bourdieu (Pierre), Chamboredon (Jean-Claude), Passeron (Jean-Claude), *Le Métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Paris, Mouton, 1983 (1^{re} éd. 1968), 357 p.
- Butler (Judith), *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?*, Paris, Payot, 2014, 128 p.
- Butler (Judith), « Rethinking vulnerability and resistance », dans Butler (Judith), Gambetti (Zeynep) et Sabsay (Leticia) [dir.], *Vulnerability in Resistance*, New York, Duke University Press, 2016, p. 12-27.
- Camus (Jérôme), Geay (Bertrand) et Pagis (Julie), « Des *serious games* sociologiques dans la cohorte d'enfants ELFE : faire jouer les enfants pour accéder à leurs visions du monde », *Bulletin de méthodologie sociologique*, vol. 146, n° 1, 2020, p. 99-123. En ligne : <https://www.ined.fr/fichier/rte/129/cote-recherche/Publications/BMS-146-article-questionnaire-ELFE-vfrancaise.pdf>
- Chamboredon (Jean-Claude), *Le Métier d'enfant : vers une sociologie du spontané*, Paris, OCDE / CERI, 1975, 45 p.
- Chateauraynaud (Francis) et Torny (Didier), *Les Sombres Précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1999, 471 p.
- Christensen (Pia) et Prout (Alan), « Working with ethical symmetry in social research with children », *Childhood*, vol. 9, n° 4, 2002, p. 477-497.
- Court (Martine), « Ilyes : la vie fragile », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 231-272.
- Dambuyant-Wargny (Gisèle), *Quand on n'a plus que son corps. Soins et non-soin de soi en situation de précarité*, Paris, Armand Colin, 2006, 236 p.
- Danic (Isabelle), Delalande (Julie) et Rayou (Patrick), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR, 2006.
- Dauphragne (Antoine), Roucous (Nathalie) et Berry (Vincent), « Les biens de l'enfant dans l'espace domestique. Logiques enfantines et dynamiques familiales », *Tsantsa*, n° 17, 2012, p. 28-37.

De Certeau (Michel), *L'Invention du quotidien*, t. 1 : *Arts de faire*, Paris, Union générale d'éditions (UGE), 1980, 374 p.

Draghici (Carmen) et Garnier (Pascale), « Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques », *Recherches en éducation*, n° 39, 2019, p. 17-29.

Durkheim (Émile), *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1980 (1^{re} éd. 1922), 130 p.

Fingerson (Laura), « Children's bodies », dans Qvortrup (Jens), Corsaro (William) Honig (Michael-Sebastien) [dir.], *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, London, Palgrave Macmillan, 2011 (1^{re} éd. 2009), p. 217-227.

Forlot (Georges), « "Oh là là, ça c'est vraiment de l'anglais !" Discours métalinguistiques évaluatifs et processus identitaire en contexte migratoire », *Langage et Sociétés*, vol. 134, n° 4, 2010, p. 79-100.

Garnier (Pascale), *Ce dont les enfants sont capables. Marcher, travailler, nager, XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, Métailié, 1995, 338 p.

Garnier (Pascale), *Les Assistantes sociales à l'école*, Paris, PUF, 1997, 220 p.

Garnier (Pascale), « La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques », *Ville, école, intégration (VEI)*, n° 120, 2000, p. 9-17.

Garnier (Pascale), « Childhood as a question of critiques and justifications: Insight into Boltanski's sociology », *Childhood*, vol. 21, n° 4, 2014, p. 447-460.

Garnier (Pascale), « Between young children and adults: practical logic in families' lives », dans Alanen (Leena), Brooker (Liz) and Mayall (Berry) [dir.], *Childhood with Bourdieu*, London, Palgrave Macmillan, 2015a, p. 57-77.

Garnier (Pascale), « L'agency des enfants. Projet politique et scientifique des "childhood studies" », *Éducation et Sociétés*, vol. 36, n° 2, 2015b, p. 159-173.

Garnier (Pascale), *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, PUF, 2016, 183 p.

Garnier (Pascale), « Enfants, parents, professionnelles : regards croisés sur la culture matérielle », dans Garnier (Pascale) et Rayna (Sylvie) [dir.], *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, Peter Lang, 2017, p. 111-133.

Garnier (Pascale), « Penser les inégalités sociales entre enfants : retour sur les méthodologies de recherche sur/avec les enfants », *Revue des sciences sociales*, n° 64, 2020a, p. 54-61.

Garnier (Pascale), « Jouets ou matériels sportifs ? Une culture matérielle analysée du point de vue des jeunes enfants », *Sciences sociales et Sport*, vol. 16, n° 2, 2020b, p. 127-145.

Garnier (Pascale) et al., « L'accueil des enfants de 2-3 ans. Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 120, 2015, p. 9-20.

Garnier (Pascale) et Rayna (Sylvie), « Déontologie et éthique de la recherche en petite enfance », dans Lehrer (Johanne) et al. [dir.], *La Recherche en éducation à la petite enfance*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, à paraître.

Giraud (Frédérique), « Maxence ou le goût des chiffres », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 747-791.

Grobon (Sébastien), Panico (Lidia) et Solaz (Anne), « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, n° 1, 2019, p. 2-9. En ligne : http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/pdf/2019_1_1.pdf

Haraway (Dona), « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », dans Haraway (Dona), *Manifeste cyborg et autres essais*, Paris, Éd. Exils, 2007 [1988], p. 107-142.

James (Alisson), Jenks (Chris) et Prout (Alan), *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998, 256 p.

Labov (William), *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1993, 520 p.

Lahire (Bernard), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard / Le Seuil, 1995, 297 p.

Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, 1 229 p.

Lahire (Bernard), « Introduction. L'enfance des inégalités », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019a, p. 11-18.

Lahire (Bernard), « Étudier les inégalités à l'échelle des enfants », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019b, p. 19-90.

Lahire (Bernard) et Piluso (Claire), « Ashan : vivre seul avec sa mère dans un foyer de sans-abri », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 147-186.

Laillier (Joël), « Valentine : grandir aujourd'hui dans la bourgeoisie parisienne », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 883-925.

Laillier (Joël) et Court (Martine), « Mathis ou la difficile conversion des ressources économiques en capital scolaire », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 792-834.

Lee (Nick), *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*, London, Open University Press, 2001, 157 p.

Lignier (Wilfried), « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec les enfants », *Genèses*, vol. 73, n° 4, 2008, p. 20-36.

Merle (Pierre), *Les Notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007, 192 p.

Merleau-Ponty (Maurice), *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours 1949-1952*, Grenoble, Cynara, 1988, 576 p.

Nicaise (Sarah) et Denave (Sophie), « Rebecca : deux mères et un bon esprit critique », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 511-558.

Payet (Jean-Paul) et Giuliani (Frédérique), « Introduction : Rencontrer, interpréter, reconnaître. Catégorisation et pluralité de l'acteur faible », dans Payet (Jean-Paul), Rostaing (Corinne), Giuliani (Frédérique) [dir.], *La Relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*, Rennes, PUR, 2010, p. 7-19.

Piluso (Claire) et Henri-Panabière (Gaële), « Balkis : dormir dans une voiture devant l'école », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 187-230.

- Piluso (Claire) et Woollven (Marianne), « Libertad : la vie très précaire d'une petite fille rom », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 101-146.
- Rayna (Sylvie), « La vie quotidienne à l'école maternelle. Qu'en disent les enfants (de) migrants et les autres ? », dans Rayna (Sylvie) et Brougère (Gilles) [dir.], *Petites Enfances, Migrations et Diversités*, Bruxelles, Peter Lang, 2014, p. 165-191.
- Rayna (Sylvie) et Garnier (Pascale) [dir.], *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, Peter Lang, 2017, 155 p.
- Rayna (Sylvie) et Garnier (Pascale). « Toddlers taking pictures of their preschool life. For a reflexive approach of qualitative research with young children », *Early Years*, 2018. DOI : <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1493049>
- Renard (Fanny), Moquet (Charlotte), Henry-Panabière (Gaële), Giraud (Frédérique), « La maternelle n'est pas un jeu d'enfant », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 981-1006.
- Robin (Pierrine), Join-Lambert (Hélène) et Mackiewicz (Marie-Pierre), « Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques », *Sociétés et Jeunesses en difficulté*, [En ligne], n° 18, 2017. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8282>
- Robin (Pierrine), Mackiewicz (Marie-Pierre) et Ackermann (Timo), « Des adolescents et jeunes allemands et français confiés à la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde », *Sociétés et Jeunesses en difficulté*, [En ligne], n° 18, 2017. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8385>
- Rochex (Jean-Yves), « La genèse des dispositions, entre socialisation et développement ? Conseils d'orientation croisés entre le sociologue et le psychologue », dans Depoilly (Séverine) et Kakpo (Séverine) [dir.], *La Différenciation sociale des enfants. Enquêter « sur » et « dans » les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 73-105.
- Spyros (Spyrou), « The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation », *Childhood*, vol. 18, n° 2, 2011, p. 151-165.
- Spyros (Spyrou), « Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research », *Childhood*, vol. 23, n° 1, 2016, p. 7-21.
- Van der Geest (Sjaak), « Scatological children's humour. Notes from the Netherlands and anywhere », *Etnofoor*, vol. 28, n° 1, 2016, p. 127-140.
- Vanhée (Olivier), « Anaïs : une petite fille qui aime diriger », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 835-882.
- Wallon (Henri), *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Colin, 1968 (1^{re} éd. 1941), 201 p.
- Wallon (Henri), *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1985 (1^{re} éd. 1942), 202 p.
- Wallon (Henri), *Les Origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF, 1989 (1^{re} éd. 1945), 762 p.
- Woollven (Marianne) et al., « Lire et parler », dans Lahire (Bernard) [dir.], *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019, p. 1061-1994.

NOTES

1. Toutes les références se rapportant à l'enquête menée auprès des enfants correspondent à des contributions à l'ouvrage *Enfances de classe* dirigé par Bernard Lahire, cité en introduction.
2. Outre la question du consentement des parents qui sera abordée plus loin, la lecture de cette recherche collective interroge le consentement des enfants qui n'est pas explicitement signalé, ainsi que les marges de manœuvre dont disposent les différents enquêteurs-rices pour respecter les volontés manifestes des enfants d'arrêter leur participation à l'enquête. La réflexion sur l'éthique de la recherche avec les enfants demande à être développée (Robin, Join-Lambert et Mackiewicz, 2017). Au reste, contrairement à celles de nombreux pays, les instances de recherche en France ne demandent pas le respect d'une charte éthique pour les travaux en sciences sociales qui impliquent des enfants (Garnier et Rayna, à paraître).
3. Parmi les multiples travaux qui portent sur les inégales performances langagières dès le plus jeune âge, une étude récente (Grobon, Panico, Solaz, 2019) montre que si, dès l'âge de deux ans, les inégalités socioéconomiques sont déjà très marquées dans ce domaine, ce n'est pas le cas pour le développement moteur, alors que, de leur côté, les inégalités sociales de santé sont elles aussi fortement liées aux ressources économiques et culturelles des familles.
4. Ma traduction de: « vulnerability can be a way of being exposed and agentic at the same time. » (Buttler, 2016, p. 24). *Agentic* renvoie à *agency*, que l'on traduit souvent en français par « puissance d'agir », même si les significations du mot anglais sont précisément un objet de débats, en particulier dans le domaine de l'enfance (Garnier, 2015b).
5. Dans *Éducation et Sociologie*, Durkheim (1980) assimile la situation de dépendance des enfants à un « état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé » (p. 64), ce qui lui fait écrire ensuite : « nous avons plutôt lieu d'être effrayé par l'étendue de notre pouvoir » (p. 65) ; pour une analyse de ce rapprochement entre socialisation et hypnose, voir Garnier (2000).
6. D'autres travaux s'intéressent aux pratiques professionnelles qui visent précisément à susciter ou donner la parole aux enfants et/ou à parler pour eux, comme c'est le cas des assistant·e·s de service social en milieu scolaire, aux prises avec la question de l'« intérêt propre » des enfants entre les sphères familiale et scolaire (Garnier, 1997). Leur intérêt est de permettre une prise de distance par rapport à cette fabrique de la parole des enfants et à ses enjeux sociaux, politiques et épistémologiques. Comme ils n'y sont pas directement impliqués, ils permettent d'en analyser les processus et de déployer les débats qu'ils suscitent, là où une recherche avec les enfants eux-mêmes se trouve d'emblée aux prises avec l'espace critique ouvert par leur représentation.

RÉSUMÉS

L'article se propose d'interroger les différentes formes de mise à l'épreuve des enfants que les méthodologies des recherches en sciences sociales mettent en œuvre pour rendre compte de leurs expériences de vie. Dans un premier temps, il s'agit de montrer la violence symbolique à laquelle les enfants peuvent être confrontés – en particulier dans les familles en situation de forte précarité – quand il s'agit d'évaluer leurs compétences langagières, comme le fait la recherche sur les inégalités sociales entre jeunes enfants *Enfances de classe*, dirigée par Bernard Lahire. Dans un second temps, en reprenant les données publiées dans cet ouvrage, au niveau des interactions entre enquêteur ou enquêtrice (adulte) et enquêté·e (enfant), nous montrons

comment les résistances des enfants à leur évaluation dans cette enquête prennent largement appui sur leur corps, y compris sur ses défaillances, quand leurs ressources langagières ne leur permettent pas d'avoir le dernier mot face aux chercheur·es. Enfin, nous indiquons que d'autres dispositifs méthodologiques peuvent être mis en jeu pour favoriser l'expression des enfants et prendre au sérieux leurs points de vue. De tels dispositifs s'efforcent d'ouvrir les possibles au-delà de normes et d'attendus adultocentrés, tout en demandant de rapporter cette parole des enfants à ses conditions sociales de production.

The article seeks to examine the different forms of testing that the methodologies of social science research use to account for the life experiences of young children. First, it is about showing the symbolic violence that children can be confronted with, in particular those from families in very precarious situations, when it comes to assessing their language skills, as research *Enfances de classe*, on social inequalities between young children, directed by Bernard Lahire, does. Secondly, by taking up the content of the data published in this work, at the level of interactions between interviewer (adult) and interviewee (child), we study how children's resistance to being put to the test in this investigation relies heavily on their body, including its weaknesses, when their language resources do not allow them to have the last word with regard to researchers. Finally, we show that other methodological devices can be brought into play to promote children's expression and take their points of view seriously. Such devices strive to open up possibilities beyond adult-centered norms and expectations, while asking to relate this children's speech to its social conditions of production.

La finalidad del artículo es explorar las diferentes formas de evaluar a los niños que emplean los métodos de investigación en ciencias sociales para dar cuenta de sus experiencias vitales. En primer lugar, se trata de mostrar la violencia simbólica a la que pueden enfrentarse los niños, en particular los que proceden de familias en situación muy precaria, a la hora de evaluar sus competencias lingüísticas, como hace la investigación sobre las desigualdades sociales entre niños pequeños *Enfances de classe*, dirigida por Bernard Lahire. En segundo lugar, retomando lo publicado en este libro sobre el nivel de las interacciones entre el entrevistador (adulto) y el encuestado (niño), mostramos cómo la resistencia de los niños a su evaluación en esta encuesta se apoya en gran medida en su cuerpo, incluso en sus debilidades, cuando sus recursos lingüísticos no les permiten tener la última palabra frente a los investigadores. Por último, mostramos que pueden utilizarse otros dispositivos metodológicos para favorecer la expresión de los niños y tomar en serio sus opiniones. Estos dispositivos pretenden abrir posibilidades más allá de las normas y expectativas centradas en los adultos, al tiempo que reclaman que la voz de los niños vuelva a estar presente en las condiciones sociales de producción.

INDEX

Palabras claves : niños pequeños, sociología, desigualdades, prueba, resistencia, cuerpo, lenguaje

Mots-clés : jeunes enfants, sociologie, inégalités, épreuves, résistance, corps, langage

Keywords : young children, sociology, inequalities, tests, resistance, language, body

AUTEUR

PASCALE GARNIER

Pascale Garnier est docteure en sociologie, professeure en sciences de l'éducation, directrice de l'unité de recherche EXPERICE (centre de recherche interuniversitaire Expérience, ressources culturelles, éducation), université Sorbonne Paris Nord. Elle a publié récemment : *Sociologie de l'école maternelle* (2016), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (coordonné avec Sylvie Rayna, 2017), *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation* (coordonné avec Anne-Lise Ulmann, 2020), *Cultural and Creative Industries of Childhood and Youth* (coordonné avec Inés de la Ville et Gilles Brougère, 2021).

pascale.garnier[at]univ-paris13.fr