



HAL
open science

Ce que les enfants font des institutions et inversement

Arthur Vuattoux, Elsa Johnstone

► **To cite this version:**

Arthur Vuattoux, Elsa Johnstone. Ce que les enfants font des institutions et inversement. 2021, pp.11-17. <10.3917/delib.013.0011>. <hal-03499678>

HAL Id: hal-03499678

<https://hal.science/hal-03499678v1>

Submitted on 31 Mar 2023

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.



HAL Authorization

CE QUE LES ENFANTS FONT DES INSTITUTIONS ET INVERSEMENT Entretien avec Wilfried Lignier, sociologue

Délibérée : Comment les enfants appréhendent-ils les normes qui organisent la société ?

Wilfried Lignier : C'est une question un peu large, et à vrai dire j'utilise peu la notion de « norme ». Je préfère celle d'« institution », au sens sociologique de règles, de représentations, de formes de classification instituées. Pour vous répondre, je crois qu'il est important de distinguer deux niveaux d'expériences que les enfants peuvent faire des normes : celles qu'ils ont directement, dans leur univers pratique immédiat, ordinaire; et celles qu'ils ont de façon plus indirecte, plus rare aussi, lorsqu'il s'agit pour eux de se projeter dans un univers éloigné de leur quotidien. Ce second niveau d'expérience correspond à des phénomènes de recyclage symbolique, tel que ceux nous avons documentés dans nos travaux avec Julie Pagis¹.

Plus précisément, les enfants connaissent leur univers pratique immédiat, et ce sont ses normes, ses règles, ses injonctions propres – socialement très variées – qu'ils maîtrisent par excellence. La définition de ce qui est bien ou mal, habituel ou inhabituel, dangereux ou non, sain ou malsain, tout cela dépend de la prise en charge la plus quotidienne, de qui sont socialement leurs agents de socialisation², et notamment de la façon dont ces derniers expriment leurs intérêts, leur pouvoir, face aux enfants. Le quotidien enfantin n'est jamais complètement homogène sur le plan normatif. Il y a ce que l'enfant vit en famille et ce qu'il vit à l'école, il y a aussi les règles de vie chez un parent ou l'autre en cas de séparation, etc. Néanmoins, il y a souvent des régularités qui se dessinent, et cela importe pour comprendre à partir quelle cohérence normative les enfants vont pouvoir se projeter, ou être projetés, dans des univers qui ne sont pas immédiatement familiers pour eux.

C'est à partir de cela que fonctionne le recyclage symbolique qui survient lorsque les enfants sont confrontés à des normes et des institutions qui ne sont pas immédiatement les leurs. Ils vont alors utiliser, recycler comme ils peuvent les normes de leur univers pratique immédiat, pour tenter de s'adapter à cette expérience normative éloignée.

Avec Julie Pagis, nous avons notamment étudié ce phénomène en demandant à des enfants de 6 à 11 ans de nous parler du marché du travail, ou encore du champ politique, tel qu'ils le perçoivent. Et on voyait, concrètement, des enfants qui ne cessaient d'appliquer des normes d'hygiène ou de réussite scolaire, qui pèsent énormément dans leur quotidien, à la qualification d'une profession plus ou moins appréciée, ou à telle personnalité politique. Si l'on prend l'exemple d'un enfant qui se retrouve confronté pour la première fois à la justice, on peut raisonnablement penser qu'il aura tendance à appliquer à cette expérience les règles de l'exercice scolaire, qu'il la vivra un peu comme les rapports que l'on a à l'école. Les enfants ne sont certes pas des « idiots culturels », comme on dit en sociologie : ils savent très bien ce qui est en train de se passer, ils ont compris que le juge n'est pas une maîtresse. Mais ils doivent bien trouver des ressources, ici normatives, pour jouer au mieux le jeu de l'échange.

D : Est-ce que cela signifie que les enfants sont de pures éponges, sans marges personnelles de créativité, de résistance et qu'ils ne font que répéter ce qu'ils entendent à la maison, à l'école et ainsi reproduire l'ordre social dont ces institutions sont garantes ?

WL : Je voudrais m'arrêter sur la métaphore de l'enfant-éponge. Qu'est-ce que serait un enfant qui n'absorberait pas le monde, l'espace nécessairement ordonné dans lequel il vit ? Qu'absorberait-il, d'ailleurs ? Nous sommes toujours le produit d'ordres sociaux, et il faut bien que nous nous

¹ Wilfried Lignier et Julie Pagis, *L'Enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.

² NDLR : la notion d'agents de socialisation renvoie à une entité (une personne ou un groupe de personnes) de l'environnement social d'un individu, qui par l'influence exercée sur cet individu façonne durablement sa façon de se comporter et de penser, dans le cadre de normes et de valeurs, afin qu'il puisse créer les liens sociaux nécessaires avec son environnement. Les principaux agents de socialisation sont la famille, l'école, les groupes de pairs, les médias, le monde de travail.

construisions à partir de cela. L'idée d'éponge suggère un substrat autonome du social, un enfant qui existerait indépendamment de toute « absorption », c'est-à-dire de toute relation avec les gens, avec les institutions qui l'entourent. Je crois que c'est une sorte de naturalisme qui ne dit pas son nom...

S'agissant des formes d'autonomie, de liberté propres aux enfants, il est clair que la reproduction de l'ordre social n'est ni immédiate ni linéaire. Mais je ne parlerais pas de marge personnelle, car l'autonomie se pose davantage en termes de temporalité, la mise en cohérence par les enfants des différentes dimensions de l'ordre social étant progressive. Lorsqu'ils intègrent l'ordre social, les enfants ne maîtrisent pas tout d'un coup et procèdent par ajustement, ils se « trompent » d'une certaine manière. C'est de ce point de vue que tout n'est pas joué d'avance, qu'il y a de l'incertitude, et si l'on veut, de la créativité et de la résistance.

Par exemple, avec Julie Pagis, lorsque nous avons proposé aux enfants d'établir un ordre des professions, nous avons pu constater que certains enfants, pris dans cette logique de recyclage symbolique qui semble *a priori* favorable à la reconduction de l'ordre social, en venait à hiérarchiser les métiers de façon déviante. Une petite fille, recyclant les injonctions éducatives relatives au propre et au sale, déclassait par exemple un métier relativement dominant en ces termes : « *archéologue, c'est un mauvais travail, c'est dégoûtant, tu mets les mains dans la terre* ». Cet exemple révèle la façon dont les différentes dimensions de l'ordre social se percutent parfois pour les enfants, et peuvent engendrer des choses inattendues, nouvelles, désajustées. Cela posé, cette déviance enfantine, ici le fait de « mal » classer un métier, va être limitée par deux éléments. Premièrement, la cohérence relative entre les différentes dimensions de l'ordre social, qui veut par exemple que, *en général*, les métiers les moins prestigieux sont bien les plus salissants, les plus dangereux pour la santé, ceux qui sont pratiqués par les moins bons scolairement, etc. Deuxièmement, les recadrages par les parents, l'école, etc. qui rectifient leurs « erreurs » éventuelles. On dira volontiers à la petite fille dont j'ai parlé : « *euh, non, en fait, archéologue, c'est un bon métier !* ».

D : Dans vos travaux, vous décryptez également la façon dont les enfants sont eux même saisis, personnellement, par des normes, en ayant recours à la notion d'identification³. Comment cette identification structure-t-elle l'expérience sociale des enfants?

WL : Parler d'identification des personnes, ça sonne un peu policier, un peu « étiquetage » malvenu, mais c'est une pratique humaine fondamentale, inévitable, et même souhaitable. Il s'agit de déterminer, de manière un peu précise, légitime et stable, ce qu'est quelqu'un, ce qu'il a, ce qui lui arrive, car on veut agir sur lui ou avec lui correctement, plutôt que « ne pas le calculer », comme disent les enfants. Agir sur ou avec implique une telle identification, car il faut non seulement savoir sur ou avec qui on agit (untel et pas untel), mais aussi pourquoi on agit, pourquoi il faut agir (car la personne pose tel problème, par exemple).

En particulier, toute action de l'État sur des personnes implique un système d'identification. L'action de l'État (qu'elle soit répressive ou protectrice) doit s'appliquer aux personnes visées, à l'exclusion des autres. Ça commence avec la carte d'identité, en fait⁴. Une difficulté particulière se pose lorsque les personnes à identifier sont des enfants. Parce qu'ils sont jeunes, leur identité est moins stabilisée, ils n'ont pas mille institutions qui donnent une idée de ce qu'ils sont (à la différence des adultes, qui ont par exemple un niveau de diplôme, un métier, des relations qui les distinguent, un casier judiciaire, etc.). Quand une institution agit avec ou sur un enfant, sur quelles identifications les agents de cette institution vont-ils s'appuyer ? Comment vont-ils être amenés à considérer qu'ils ont affaire à *tel genre* d'enfant – un enfant qui souffre, un enfant qui ment, un enfant fragile, un enfant qui mérite des mesures exceptionnelles, par exemple ?

³Wilfried Lignier, « L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations », *Sociologie*, vol. 6, n°2, 2015.

⁴Sur ce point, voir Ilsen About et Vincent Denis, *Histoire de l'identification des personnes*, Paris, La Découverte, 2010.

La réponse à ces questions va rarement de soi, alors qu'elle est grosse d'enjeux pour l'enfant, pour son entourage, pour la société dans son ensemble. J'ai travaillé pour ma part sur l'identification des enfants qu'on appelle « surdoués » ou « précoces »⁵. J'ai montré que ces notions correspondent, en pratique, à des luttes parentales pour opposer une identification psychologique à l'identification scolaire, très dominante en matière d'enfance (mieux connaître un enfant inconnu, c'est souvent lui poser d'abord des questions scolaires : « tu es en quelle classe ? »). En l'espèce : une identification assez exotique (avoir un quotient intellectuel hors norme), qu'il faut donc aller chercher (chez le psychologue qui teste), ce qui suppose des ressources sociales, de la confiance en soi. Le but, plus ou moins assumé, étant de modifier l'action de l'école sur l'enfant : à partir de la façon alternative, psychologique, d'identifier les enfants, les parents qui le peuvent obtiennent de l'institution scolaire ce qu'elle ne donne pas spontanément (une attention renforcée, une mansuétude à l'égard du comportement de l'enfant, l'accès à une filière, un saut de classe, etc.).

Ce cas singulier éclaire la situation générale. Toutes les institutions d'État qui prennent en charge des enfants, pas seulement l'école, sont confrontées au problème de leur juste identification, des sources d'identification contradictoires, et des luttes que cela peut susciter. Ce problème est aujourd'hui d'autant plus saillant que la destruction et la disqualification néolibérale de l'État, en particulier de l'État social, signifie tendanciellement que les agents d'État, qu'ils soient enseignants, magistrats, soignants ou travailleurs sociaux, ont de moins en moins de moyens et de temps (et parfois aussi de légitimité) pour identifier correctement les enfants. Il est alors très difficile d'effectuer le travail de traduction et d'innovation suffisant pour identifier un enfant de façon individualisée, complexe et approfondie. Par défaut, on va souvent devoir s'en tenir au ré-emploi de l'existant, se reposer sur une identification opérée par d'autres. Et ce n'est pas neutre, car c'est entre autres comme cela qu'un enfant va se trouver enfermé dans une identification. C'est entre autres comme cela que les institutions d'État en charge des enfants entérineront l'ordre social, plutôt que de réouvrir pour eux certains possibles.

D : Ce que vous décrivez là concerne donc aussi la façon dont les enfants sont saisis par l'institution judiciaire, et le droit ?

WL : Oui. Si on prend le cas de la justice, que je connais un peu pour avoir enquêté il y a quelques années dans des tribunaux de grande instance⁶, lorsqu'un magistrat est saisi de la situation d'un enfant, en assistance éducative ou en matière familiale par exemple, il est typiquement contraint d'enregistrer l'identification déjà existante de l'enfant – ce qu'en dit l'école, ce qu'en dit le parent le plus convaincant, ce qu'en disent diverses institutions médico-psychologiques ou médico-sociales – plutôt que d'en élaborer une, de façon un peu autonome. Pour que la situation soit différente, il faudrait aller chercher des éléments qui n'ont jamais été recueillis jusque-là, pouvoir poser à l'enfant des questions qui n'ont jamais été posées, etc. Certes, dans quelques dossiers, un magistrat pourra s'appuyer sur une enquête effectuée par des travailleurs sociaux, sur une expertise psychologique, ou sur une audition d'enfant. Mais, d'une part, un magistrat ne peut en aucun cas demander des mesures de ce genre de façon systématique, cela coûterait trop cher, prendrait trop de temps. D'autre part, il n'est pas du tout certain que, même dans ces cas, la qualité de l'identification change fondamentalement. Car à ce niveau aussi se posent des problèmes de moyens, de temps. Les enquêteurs et les experts travaillent souvent sous pression ; les rapports peuvent être bien écrits, mais les magistrats manquent de disponibilité professionnelle pour les lire vraiment, et les critiquer si nécessaire ; la formation fait aussi défaut, à tous les niveaux, alors qu'elle permettrait sans doute d'améliorer l'identification des enfants, et finalement la façon dont ils sont traités.

⁵ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, 2012.

⁶ Wilfried Lignier est un des auteurs du Collectif Onze, *Au tribunal des couples. Enquête sur des affaires familiales*, Paris, Odile Jacob, 2013.

J'ajoute que derrière ces enjeux d'identification des enfants par la justice, il y a des enjeux de rapport égalitaire au droit. Plus les magistrats ont des difficultés à produire des identifications autonomes des enfants, plus ils renvoient les justiciables, les enfants, à leurs inégales possibilités, sociales, de faire valoir une identité. Il y a les plus dotés, les mieux insérés socialement, qui peuvent produire des témoignages de plein de gens sérieux, des attestations d'enseignants, des certificats médicaux, etc. Ceux qui savent, aussi, avec quels mots il faut se raconter, se justifier face au juge ou à l'expert. Et il y a ceux, au contraire, qui ont un pouvoir extrêmement réduit pour s'auto-identifier, qui n'ont pas les documents, qui parlent mal, et qui vont donc être ultra-dépendants d'identifications qu'ils ne contrôlent en rien. Tout cela signifie une forte asymétrie du pouvoir que les différents enfants ont sur leur parcours judiciaire, et donc sur leur destin social.

D : Dans vos travaux, vous vous êtes aussi intéressé à la toute petite enfance, à partir d'un travail d'observation d'une crèche⁷. Vous vous penchez en particulier sur les relations que les enfants nouent entre eux, autour des objets qu'ils s'approprient, qu'ils échangent. L'originalité de votre approche, sociologique, est d'insister sur le poids précoce des structures sociales, des institutions, mais aussi de la violence dans ces interactions enfantines. Pouvez-vous nous dire un mot de cette enquête ?

WL : L'enjeu de ce genre de travail est effectivement d'affirmer la légitimité d'une approche sociale des enfants, y compris lorsqu'ils sont très jeunes, et peuvent paraître faiblement « socialisés ». Les enfants, les êtres humains, sont toujours sociaux, car ils sont toujours pris dans des structures sociales, des institutions, des interactions avec les autres.

Le poids des structures sociales et des institutions est sensible, s'agissant des enfants de 2-3 ans que j'ai observés, en ce qu'il règle fortement le rapport spontané que ces enfants vont avoir avec l'espace social particulier que constitue une crèche. Il y a des enfants qui arrivent à la crèche, et qui y retrouvent un univers très proche de celui de la maison (les mêmes types de jouets, de livres, globalement les mêmes normes éducatives, on y parle la même langue, etc.). Il y a donc un ajustement, qui tient au fait que, historiquement, la culture, les institutions, les normes des familles des classes moyennes et supérieures sont en gros celles qui se sont imposées aux crèches, et que les crèches imposent aujourd'hui à leur public. À l'inverse, vous avez des enfants qui, parce qu'ils viennent de famille très populaires, précaires et/ou récemment immigrées en France, découvrent largement, en crèche, un ordre matériel et symbolique jusqu'alors inconnu. Ces enfants ne savent pas comment jouer avec les jeux qui sont là, ne comprennent pas ce que les professionnelles de la petite enfance leur demandent. Et tout cela, détermine les pratiques enfantines. Les enfants socialement désajustés font facilement désordre, ils pètent les plombs parce qu'ils s'ennuient, parce qu'ils ne parviennent jamais à obtenir ce qu'ils veulent faute de le demander dans les formes attendues, ou parce qu'ils demandent des choses impossibles ici, bien que possibles à la maison. Donc là, vous avez une violence qui est générée, de part et d'autre. Violence de la crèche qui impose ses normes, ses objets à tous sans distinction, mais de façon socialement asymétrique ; violence, en retour des enfants, qui peuvent être amenés à frapper les professionnelles ou les autres enfants, par désœuvrement, par protestation, ou simplement du fait qu'ils ne trouvent pas d'autres moyens pour s'affirmer. Cette violence est assez déniée dans le monde psychologisant, naturalisant de la petite enfance, mais en pratique, elle fait partie du quotidien des enfants et des adultes qui s'occupent d'eux. Le travail des auxiliaires de puéricultures, typiquement, c'est un travail de pacification de la violence.

D : Cette pacification, elle consiste notamment, expliquez-vous, à faire la promotion de certaines façons d'exprimer ses désirs, ses intérêts...

WL : Exactement. À la crèche, pacifier, ça veut largement dire promouvoir des interactions entre enfants, médiées par un certain langage, plutôt que par les cris, les arrachages et autres. Mais là, on retrouve le problème des inégalités sociales, qui sont aussi langagières. Prenons un exemple. Deux

⁷ Wilfried Lignier, *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Seuil, 2019.

enfants rivalisent pour le même casque de pompier. Pour eux, l'enjeu n'est pas de rivaliser « pacifiquement » ou « pas pacifiquement », mais : comment parvenir à obtenir le casque, sachant que l'issue de la rivalité n'est que très rarement le résultat d'une interaction directe entre enfants, mais se trouve presque toujours, au contraire, médiatisée par l'adulte présent ? Les enfants vont rapidement constater que les techniques les plus efficaces sont celles qui passent par la verbalisation et en particulier tout ce qui ressemble au genre d'injonctions que les adultes utilisent avec eux, qu'ils ont donc intérêt à réutiliser pour leur propre compte, face aux camarades. On retrouve le principe du recyclage symbolique ici. Concrètement, ne pas taper pour avoir le casque, ne pas dire seulement « Donne !!! », mais par exemple « Tu dois prêter le casque ! ». Il y a ainsi une façon efficace d'évoquer, de privatiser l'autorité de l'adulte, les règles qu'il ne cesse de répéter ; ça tend à impressionner les autres enfants, ça n'expose pas à l'intervention défavorable de l'adulte. Alors évidemment, ces techniques de pointe sont le fait des enfants les plus compétents linguistiquement, les mieux dotés culturellement, par ailleurs les mieux ajustés à la crèche. Présenter les choses de cette façon permet, il me semble, de ne pas sombrer dans la morale. Il n'y a pas d'un côté les gentils enfants qui savent entretenir des relations pacifiées avec les autres, et de l'autre, les méchants enfants, abonnés aux cris, aux morsures et aux coups. Il y a plutôt des manières inégales d'arriver à ses fins, tantôt par la force symbolique, tantôt par la force physique. Et ces manières ne relèvent pas vraiment du choix. Elles renvoient, même chez de très jeunes enfants, à des ressources et des dispositions inégales.

D : Tout cela, là encore, n'est pas sans rapport avec la justice, avec la violence qu'elle a elle aussi à réguler...

WL : En effet, le rôle de la justice pénale, des mineurs en particulier, consiste beaucoup à dire, en substance, « *vous ne voudriez pas utiliser la violence symbolique, plutôt que la violence physique, pour parvenir à vos fins, pour régler vos conflits ?* ». Je ne dis pas ça pour suggérer que la justice pourrait mettre un signe d'équivalence entre ces deux formes de violence, bien sûr. Je dis par contre qu'avoir à l'esprit cette équivalence peut être une manière d'entretenir un rapport moins moral, plus politique, à la violence qu'il s'agit de réguler. Comme à la crèche, dans la vie sociale en générale, il n'y a pas réellement de gentils et de méchants, puisque chacun cherche au fond à parvenir à ses fins avec les moyens dont il dispose. Sur la base de cette représentation, il y a une responsabilité qui incombe à l'ensemble de la société – pas qu'à la seule institution judiciaire : c'est de donner les moyens aux divers individus et groupes sociaux d'utiliser, comme c'est souhaitable pour tous, des forces de type symbolique, ou en tout cas les formes d'imposition les plus douces et les moins définitives.

D : Certain.e.s considèrent que la violence symbolique est moindre et la régulation plus pertinente lorsque la justice se rend entre pairs. Le pédagogue Janusz Korczak⁸ a notamment théorisé et pratiqué dans ses orphelinats, une justice rendue entre enfants⁹. Qu'en pensez-vous ?

W.L. : Derrière ces projets, il y a l'idée d'enfants qui pourraient avoir un fonctionnement autonome. Je ne connais pas l'expérience menée par Janusz Korczak en particulier, mais j'ai pu observer un dispositif équivalent, dans une école alternative où j'ai eu l'occasion de travailler.

Cette expérience suggère que, lorsque les enfants s'auto-organisent, il n'y a pas forcément moins de violence symbolique. Par exemple, dans l'école dont je viens de parler, pour critiquer tel ou tel camarade de classe, les enfants disaient « *lui, il a beaucoup de plaintes des autres enfants* ». J'ai aussi

⁸ Né en 1878, J. Korczak fut l'un des précurseurs de la pédagogie institutionnelle et l'inspirateur de la Convention Internationale des droits de l'enfant. Le site de l'Association française Janusz Korczak (<http://korczak.fr/>) compile d'importantes ressources concernant sa vie et ses travaux.

⁹ Au sein de deux orphelinats dont il eut la charge en Pologne ("*La maison des orphelins*" en 1912 et "*Notre maison*" en 1919), accueillant chacun une centaine d'enfants de 7 à 14 ans, J. Korczak a instauré des instances démocratiques contrôlées par les enfants (un parlement, un journal, un tribunal etc...). D'après les écrits de J. Korczak et de Maria Falska (qui dirigea l'un des établissements), un tribunal composé de 5 enfants tirés au sort, statuaient à huis clos conformément à un code écrit préexistant sur les plaintes déposées entre enfants chaque semaine. Les sanctions - susceptibles d'un appel suspensif - étaient publiées dans le livre des verdicts puis lues à voix haute lors de la plénière hebdomadaire. Un des adultes de l'équipe éducative était garant du respect de la procédure, de la tenue du livre des plaintes et des verdicts, de la liste et du fonds de remboursements des dommages et intérêts.

assisté à un moment de jugement collectif, où tous les enfants étaient réunis face à un seul garçon, mis en cause pour des vols commis dans sa classe pendant la récré. C'était un des rares enfants racisés et issu de milieux modestes de l'école... La scène d'ensemble était quand même édifiante ! En observant cette expérience de justice auto-organisée par les enfants, j'ai vraiment eu l'impression d'assister au développement d'une forme de plaisir de l'ordre social et de la domination chez les enfants. Je ne dis pas que c'est forcément toujours ainsi, mais en tout cas il faut sans doute se garder d'idéaliser un système autogéré par les enfants, en particulier lorsqu'il s'agit de justice, de déviance et de punition.

Et d'une façon plus générale, il ne faut pas négliger que, dans le monde social, le fait que la justice soit confiée à un espace autonome, à part, c'est aussi une source de relative liberté par rapport à cette autorité. C'est quand même précieux de pouvoir dire "*cette conne de juge*" plutôt que de se retrouver face aux siens, jugé et déconsidéré par les siens...

Entretien réalisé à Paris le 31 mars 2021 par Arthur Vuattoux et Elsa Johnstone