



HAL
open science

À quelle discipline appartiennent les enfants ? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance

Adrienne Chambon, Giuseppe Bolotta, Damien Boone, Gladys Chicharro,
Alice Sophie Sarcinelli, Isabelle Danic, Sandrine Depeau, Florian Eßer, Karl
Hanson, Régis Keerle, et al.

► To cite this version:

Adrienne Chambon, Giuseppe Bolotta, Damien Boone, Gladys Chicharro, Alice Sophie Sarcinelli, et al.. À quelle discipline appartiennent les enfants? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance. Giuseppe Bolotta; Gladys Chicharro; Damien Boone; Natacha Collomb; Dorothee Dussy; Alice Sophie Sarcinelli. Les Éditions la Discussion, pp.174, 2017, Construction des savoirs, 979-10-92006-04-9. hal-03891621

HAL Id: hal-03891621

<https://hal.science/hal-03891621v1>

Submitted on 9 Dec 2022

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.



ελδ

ÉDITIONS LA DISCUSSION

CONSTRUCTION DES SAVOIRS

À quelle discipline appartiennent donc les enfants ?
Qu'en ont fait les différentes disciplines qui s'y sont intéressées ?
En retour, qu'ont fait les enfants aux disciplines qui les ont étudiés ?
Pourquoi cet objet semble-t-il, de nos jours, appeler à une collaboration
interdisciplinaire, voire à un effacement des frontières disciplinaires ?
Que peuvent apporter à la recherche ces redéfinitions, quand elles
existent ? Comment, finalement, les enfants circulent-ils entre, parmi,
et au-delà des disciplines ?

Cet ouvrage s'intéresse à l'histoire et la nature de l'inscription disciplinaire
des travaux concernant les enfants, et à la genèse d'approches cherchant
à les définir, explicitement ou en creux. Les textes, sollicités auprès de
chercheurs de différentes nationalités, nous emmènent hors les frontières
disciplinaires et concourent à dessiner un nouveau paradigme de
recherches sur l'enfance émancipé des cadres disciplinaires.

Ont contribué à cet ouvrage : Adrienne Chambon, Isabelle Danic,
Sandrine Depeau, Florian Eßer, Karl Hanson, Régis Keerle, Alice Pfister,
Fernanda B. Ribeiro, Franca Zuccoli.

Giuseppe Bolotta, Damien Boone, Gladys Chicharro, Natacha Collomb,
Dorothee Dussy, Alice Sophie Sarcinelli, coordinateurs de ce volume,
sont membres du groupe de recherche « Sciences de l'enfance,
enfants des sciences ».

-  Santé
-  Construction des savoirs
-  Villes
-  Patrimoines
-  Science, nature et environnement
-  Agriculture et alimentation
-  Familles, genres, générations



9 791092 006049

ISBN : 979-10-92006-04-9 12 €

ελδ

A quelle discipline appartiennent les enfants ?

CONSTRUCTION DES SAVOIRS

À quelle discipline appartiennent les enfants ?

Croisements, échanges et reconfigurations
de la recherche autour de l'enfance

Adrienne Chambon, Isabelle Danic, Sandrine Depeau,
Florian Eßer, Karl Hanson, Régis Keerle, Alice Pfister,
Fernanda B. Ribeiro, Franca Zuccoli.

Coordonné par
Giuseppe Bolotta, Damien Boone,
Gladys Chicharro, Natacha Collomb,
Dorothee Dussy, Alice Sophie Sarcinelli

ελδ





**A quelle discipline
appartiennent
les enfants ?**

Création graphique de la couverture et de l'intérieur : Massimo Miola (www.miola.net)

Impression : COM in the BOX (www.cominthebox.fr)

ISBN : 979-10-92006-04-9

Tous droits réservés

© Les Éditions La Discussion, 2017

Les Editions La Discussion, 39 rue Léon Bourgeois, 13001, Marseille

CONSTRUCTION DES SAVOIRS

A quelle discipline appartiennent les enfants ?

**Croisements, échanges
et reconfigurations de la recherche
autour de l'enfance**

Adrienne Chambon, Isabelle Danic, Sandrine Depeau,
Florian Eßer, Karl Hanson, Régis Keerle, Alice Pfister,
Fernanda B. Ribeiro, Franca Zuccoli.

Coordonné par
Giuseppe Bolotta, Damien Boone,
Gladys Chicharro, Natacha Collomb,
Dorothee Dussy, Alice Sophie Sarcinelli

ελδ

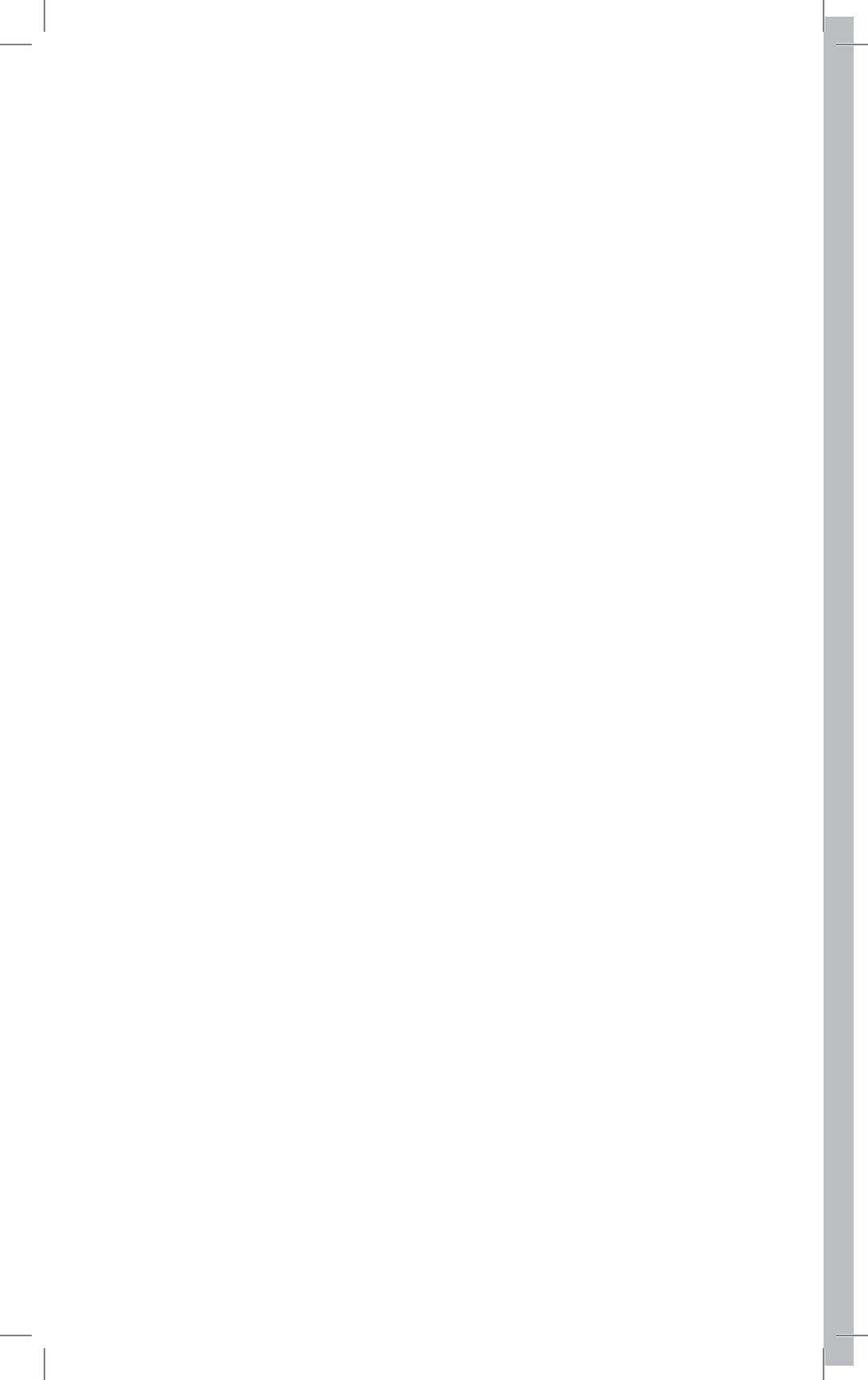
Nous remercions chaleureusement les laboratoires
qui ont contribué au financement de cet ouvrage :

- Expérience, ressources culturelles, éducation (EXPERICE)
- Institut de recherches interdisciplinaires sur les enjeux sociaux (IRIS)
- Centre Norbert Elias (CNE)
- Centre d'Études et de Recherches Administratives, Politiques et Sociales (CERPAS)





Introduction	11
1 « Disciplines à propos des enfants, constructions d'enfance »	29
The child as a Hybrid : Bridging the great Divide	31
Regard d'archives, Toronto 1909-1939 : enjeux et pratiques disciplinaires autour de la petite enfance et de la citoyenneté ...	47
L'enfant au cœur du livre : fiction et fantasme, émanation ou rival de l'enfant des sciences humaines ?	63
2 « Disciplines pour les enfants ; le discours du Droit »	83
Les études en droits de l'enfant	85
Des ethnographies de la participation d'enfants et d'adolescents dans le cadre de la protection de l'enfance	103
3 « Disciplines et enfants ; interdisciplinarité en pratique/collaborations interdisciplinaires »	125
Enfance et espaces : cumuler des savoirs	127
« Didactique de l'Art - Art de la Didactique »	149



Introduction



Giuseppe Bolotta¹, Damien Boone², Gladys Chicharro³, Natacha Collomb⁴, Dorothée Dussy⁵, Alice Sophie Sarcinelli⁶

Historique de l'ouvrage

Cet ouvrage trouve ses origines dans deux journées d'études internationales intitulées « *À quelle discipline appartiennent les enfants? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance* » qui se sont tenues les 23 et 24 mai 2013 à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS)⁷. Ces journées, qui comptaient deux conférences inaugurales, 5 panels thématiques, et 1 table ronde, ont réuni 41 participants.

Organisée à l'initiative de quatre doctorants et d'une jeune chercheuse, cette manifestation scientifique a inauguré la constitution du groupe de recherche « Sciences de l'enfance, enfants des sciences », qu'ont rejoint à sa création d'autres chercheurs. La pluralité des ancrages disciplinaires et la dimension internationale⁸ de la discussion,

1. Post doctorant à l'Asia Research Institute, National University of Singapore.

2. Post-doctorant en sciences politiques au Centre d'Études et de Recherches Administratives, Politiques et Sociales (CERPAS, UMR 8026).

3. Maîtresse de conférences au département de sciences de l'éducation de l'Université Paris 8. Laboratoire Expérience, ressources culturelles, éducation (Expérice).

4. Chargée de recherche à l'Institut de recherches interdisciplinaires sur les enjeux sociaux (IRIS, UMR8156 - U997).

5. Directrice de recherche au Centre Norbert Elias (UMR 8562).

6. Chargée de recherches FRS-FNRS (LASC-FASS, ULg).

7. Cet événement a été financé par des aides de la Fondation Condorcet, de l'EHESS, de l'IRIS, de l'université Lille 2, de la Università degli Studi di Milano-Bicocca (Milan), du CASE et du CERAPS. Nous les en remercions.

8. La communication autour de cet événement, ainsi que la présentation des travaux des communicants se sont faites en deux langues, anglais et français. Une variété considérable de disciplines (anthropologie, sociologie, histoire, géographie, démographie, droit, santé publique, lettres, linguistique, sciences de l'éducation, childhood studies...), et de pays européens, mais aussi nord et sud-américains, asiatiques, et même l'Australie étaient représentés. Près de la moitié des participants étaient de nationalité étrangère : Allemands, Brésiliens, Canadiens, Chypriote, Danois, Américains, Italiens, Suisses.

les deux points forts des journées de 2013, ont, selon la formule d'une des participantes, constitué sans doute une première en France en matière d'histoire des sciences et d'épistémologie sur l'enfance. L'ouvrage proposé ici prolonge la discussion entamée en 2013 sur la question de l'articulation entre l'objet enfance et l'ancrage disciplinaire des travaux qui le mobilisent.

Issus de disciplines diverses (anthropologie, sociologie, psychologie et science politique), avec leurs histoires, leurs méthodes, et leurs paradigmes propres, et ayant pour point commun de partager un même objet d'étude - l'enfance -, aucun des auteurs de ce texte, que ce soit en France ou en Italie, n'a été formé dans une discipline qui soit uniquement centrée sur l'enfance, au même titre qu'existent des *Childhood studies* dans le monde anglo-saxon. Dès lors, nous avons dû interroger les conditions de possibilité d'une mise en commun de nos expériences singulières et discuter des termes de la rencontre entre nos approches. C'est dans cette perspective que nous avons exploré la notion de « discipline » et son intérêt pour étudier l'enfance. Si l'interdisciplinarité est désormais revendiquée par un grand nombre de chercheurs sur l'enfance, cette démarche intellectuelle ne suffit pas à créer « naturellement » des connexions entre des terrains, des approches, et des ancrages institutionnels différents. Nous pouvions déjà le constater au sein notre propre groupe : quel lien, hormis un objet de recherche commun, entre des enfants ruraux au Laos, des enfants roms en Italie, des enfants des bidonvilles en Thaïlande, des enfants de migrants en Chine, ou des enfants recrutés pour participer à des conseils municipaux à Lille ? Que peuvent apporter nos disciplines respectives sur le thème de l'enfance ? Que penser de leur incapacité à en faire une thématique centrale en leur sein ?⁹

En outre, si nous partageons tous un ancrage plutôt ethnographique dans nos approches, il nous faut en même temps dialoguer avec des travaux très différents, étudiant par exemple les représentations qui portent sur l'enfance, ou la psychologie des enfants à partir d'expériences cliniques. En effet, de nombreuses disciplines ont désormais démontré qu'elles savaient s'approprier l'objet « enfance ». Toutefois, la diversité de leurs approches, de leurs théories, de leurs question-

9. Nous tenons à remercier Camille Salgues, membre du groupe fondateur. Nous nous appuyons dans ces paragraphes sur des passages du rapport d'activité dont il est l'auteur à destination de la Fondation Condorcet.

nements, de leurs méthodes et de leurs résultats, appelle à questionner l'unité, voire la validité scientifique de cet objet, et à se demander jusqu'à quel point il est véritablement « bon à (et bon pour) penser ». Les enfants des psychologues du développement, dont les aptitudes sont testées dans le cadre d'expérimentations, sont-ils les mêmes que ceux des anthropologues, observés dans leur cadre de vie quotidien ? Parle-t-on des mêmes enfants quand on cherche à démontrer la relativité et l'historicité du concept d'enfance ainsi que le font de diverses manières anthropologues, sociologues et historiens, ou quand on affirme la nécessité d'un passage d'une recherche sur les enfants et l'enfance à une recherche avec les enfants, où ceux-ci sont considérés comme sujets de droits et interlocuteurs légitimes ? À quelle discipline appartiennent donc les enfants ? Qu'en ont fait les différentes disciplines qui s'y sont intéressées ? En retour, qu'ont fait les enfants aux disciplines qui les ont étudiés ? Pourquoi cet objet semble-t-il, de nos jours, appeler à une collaboration interdisciplinaire, voire à un effacement des frontières disciplinaires ? Que peuvent apporter à la recherche ces redéfinitions, quand elles existent ? Comment, finalement, les enfants circulent-ils entre, parmi, et au-delà des disciplines ? Cet ouvrage s'intéresse ainsi à l'histoire et la nature de l'inscription disciplinaire des travaux concernant les enfants, et à la genèse d'approches cherchant à les définir, explicitement ou en creux, en tant que nouveau champ de recherche spécifique.

Constitution de l'enfance/des enfants comme objet de recherche à part entière

Si l'enfance et les enfants appartiennent depuis longtemps au paysage des sciences, notamment, depuis longtemps et pour une large part, aux sciences naturelles et à la médecine pédiatrique (voir l'article d'Adrienne Chambon plus loin dans ce livre), ils y ont été investis à des degrés et selon des modalités qui varient selon les disciplines. En dépit, ou peut-être à cause de la nature plurielle, et donc fragile, de cet objet dont un angle d'approche unique semble incapable de saisir la complexité, l'enfance s'affirme aujourd'hui progressivement comme champ de recherche à part entière. Ce processus prend des formes diverses allant de l'émergence de « sous-disciplines » (anthropologie, sociologie, histoire, etc. de l'enfance) à la dissolution disciplinaire, ou à l'interdisciplinarité, en passant par la création de disciplines hybrides comme la psychologie interculturelle ou l'anthropologie cognitive ou

par l'existence de fédérations pluri- ou interdisciplinaires sous la forme de séminaires ou de collections éditoriales.

C'est dans ce contexte qu'apparaît en 2005 le Comité de Recherches « sociologie de l'enfance » au sein de l'Association internationale des sociologues de langue française. On peut considérer ce mouvement pionnier dans l'espace francophone comme s'inscrivant dans la continuité de la production scientifique en langue anglaise, plus ancienne d'une dizaine d'années, *via* les *Childhood Studies* qui proposent le passage d'une recherche à partir, autour ou sur les enfants, à une recherche centrée sur les enfants (*child-centered, child-focused*). Dans ces travaux, les enfants apparaissent comme une population aux mœurs et aux systèmes de pensée propres et irréductibles à ceux de leurs aînés¹⁰. Pour souligner ces spécificités, on voit alors se développer les notions de « cultures » et de « sociétés » enfantines. Il faut noter le paradoxe suivant : le fait de savoir que la catégorie « enfant » est socialement et idéologiquement construite¹¹, et prendre acte que la dépendance des jeunes humains vis-à-vis de leurs aînés est une spécificité de la période de l'enfance, ne font pas obstacle au processus d'autonomisation de l'enfance comme champ de recherche. Cette dynamique d'autonomisation va, au contraire, de pair avec la construction d'un objet empirique « enfance » isolable des autres dimensions du social et des autres âges de la vie.

Il semble que l'affirmation de l'autonomie d'un objet d'étude par rapport aux domaines d'études classique de chaque discipline et l'intérêt de plus en plus marqué pour un dépassement du cadre disciplinaire excède bien évidemment le domaine de l'enfance. On peut même se demander s'il ne se joue pas là une redéfinition en profondeur de l'organisation scientifique, un tournant épistémologique, qui verrait le thème de recherche confédérer et supplanter des intérêts autrefois défendus dans et par le cadre du partage disciplinaire.

La demande croissante pour la recherche-action et l'exigence d'applicabilité des résultats de la recherche figurent certainement au nombre des raisons expliquant que le thème de recherche joue le rôle d'opérateur de pensée autrefois dévolu aux disciplines. Les laboratoires

10. Cf. LeVine, 2007 ; LeVine & New, 2008 ; Bonnet, 2012 ; Sarcinelli, 2014, pp. 40-51.

11. Cf. Ariès, 1960 ; puis notamment *Constructing and Reconstructing Childhood*, dirigé par Allison et Prout, 1990.

et département de sciences de l'éducation en France, par exemple, se sont constitués sur ces exigences.

En suivant Fabiani, on peut noter qu'« *il existe des reconnaissances très rapides aujourd'hui de disciplines nouvelles, liées soit à un conglomérat de questions idéologiques (les cultural studies), soit à la reconnaissance d'une partie très précise de la population (les gay and lesbian studies sont l'exemple le plus frappant, mais toutes les disciplines ethniques offrent le même mode de construction). Ici, ce n'est pas un ensemble de problèmes ou d'énigmes qui est à la base de la création d'un groupe unifié, mais la définition d'un collectif préexiste à la revendication d'une reconnaissance disciplinaire. Thomas Pavel a montré l'ambiguïté de la réussite étonnante des cultural studies. Il est sans doute difficile de les considérer comme une discipline nouvelle produite par hybridation ou intensification d'un champ de savoir. Il s'agit moins encore d'un remaniement issu d'une révolution scientifique. Il est plutôt question d'une hétéronomisation de la constitution d'un programme à travers la définition de problèmes: les questions sont adressées de l'extérieur de la discipline, mais ceci ne limite en rien le succès disciplinaire* » (p. 27).

La question du croisement des disciplines

L'intitulé de l'ouvrage, qui reprend celui des journées d'étude de mai 2013, se demande malicieusement « à quelle discipline appartiennent les enfants ? ». Cette question pose un certain nombre de problèmes¹², en particulier autour de la constitution juridique de l'enfant comme sujet de droit (Cf. notamment l'article de Karl Hanson et de Fernanda B. Ribeiro dans ce livre), dont les impacts sur la manière de mener des recherches dans le domaine de l'enfance sont considérables. Nous souhaitons ici revenir sur la notion de discipline¹³. Certaines interventions des journées d'étude ont considéré l'idée de mobiliser le terme de « discipline » dans un sens foucauldien, s'arrêtant sur le souci d'encadrer, de diriger, de réprimer les enfants. Notre point de vue

12. Cf. l'étude que consacre Eßer à la construction de l'enfant comme individu singulier, réalisée à partir de la lecture du *Journal of Child Study with particular regard to Pedagogical Pathology* au tournant du 20^{ème} siècle.

13. Pour une très belle synthèse concernant la notion de discipline, nous revoyons à Fabiani (2006) : « Qu'est-ce qu'une discipline ? ». Celui-ci avance la définition suivante de discipline : « On peut dire qu'il s'agit à la fois de la stabilisation d'un objet de connaissance, de la sécurité aux frontières et de l'établissement de modes unifiés de traitement d'objets préalablement découpés. (2006, p. 27). »

réside plutôt dans l'idée que si réponse il doit y avoir à cette question, elle s'énonce plutôt d'une des manières suivantes : les enfants n'appartiennent à aucune discipline, ou alors à chacune, voire à toutes ensemble. C'est d'ailleurs ce que suggérait notre sous-titre, volontairement périphrastique : « Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance ». En ce sens, les journées d'étude et cet ouvrage qui leur fait suite entendent, à partir du cas de l'enfance qui nous semble emblématique, contribuer à un questionnement plus vaste concernant l'intérêt de continuer à « penser par discipline¹⁴ » plutôt, par exemple, qu'entre disciplines, voire en dehors des disciplines.

Il existe de multiples manières d'organiser et d'articuler, mais aussi d'exprimer et d'interroger cette pluralité, ainsi qu'en témoignent les contributions rassemblées dans cet ouvrage. Classiquement, cette poussée hors des cadres contraignants - intellectuellement et institutionnellement - de la discipline, est décrite à travers une série de notions dont la signification et l'usage ne semblent pas clairement fixés, comme l'indique Hamel (1995, p. 192) dans un article d'épistémologie consacré à l'interdisciplinarité : « *La multidisciplinarité, la transdisciplinarité, la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité sont alors apparues comme autant de termes d'un vocabulaire visant à définir la tentative de réunir des disciplines éloignées par une spécialisation poussée à l'extrême. Ces expressions font fortune, bien qu'elles recouvrent quantité de sens différents. Peut-être faudrait-il admettre qu'elles font fortune justement parce qu'elles désignent ce que tout un chacun préconise en vue de contrer les impostures et les exagérations de la spécialisation "disciplinaire"* ».

Nous verrons que les contributions réunies ici excèdent ce cadre de référence pour proposer d'autres manières de qualifier et de décrire ce « ballet des disciplines » qui, pour les uns, correspond à une pratique qu'ils expérimentent et sur laquelle ils reviennent réflexivement, alors que, pour les autres, il constitue en lui-même, tel que mis en pratique par d'autres, un objet de recherche. Cependant, dans un but d'élargissement de la portée de la réflexion initiée dans cet ouvrage, revenir sur les définitions proposées à titre d'hypothèses de travail par Jacques Hamel (1995, p.193) pour établir un « *distinguo* » entre ces notions nous paraît intéressant. À chaque fois que cela sera possible, les définitions de Hamel seront mises en relation avec, et discutées à partir des propositions des contributeurs.

14. L'expression est empruntée à et détournée du « penser par cas » de Passeron et Revel (2005).

La multidisciplinarité, écrit Hamel, est l'« utilisation parallèle de plusieurs disciplines, sans nécessairement établir de rapport entre elles ». Ce terme n'apparaît dans aucun des articles de ce livre, alors que la notion de multiplicité est parfois évoquée en référence aux champs disciplinaires sollicités dans l'étude de l'enfance ou dans le cadre de pratiques liées à la petite enfance (comme dans les textes d'Adrienne Chambon et de Karl Hanson). La multidisciplinarité telle que la définit Hamel semble caractériser la démarche du *Journal of Child Study with particular regard to Pedagogical Pathology* décrite par Florian Eßer, ainsi que la démarche qui a présidé à la création de crèches dans le Canada du début du 20^{ème} siècle que présente Adrienne Chambon. Dans une moindre mesure, elle correspond également à la proposition de Fernanda B. Ribeiro quand elle entend étudier la participation des enfants dans le cadre de la protection de l'enfance. Elle enquête en tant qu'anthropologue, mais en prenant appui sur certains aspects des études de la parenté et de la famille développés par d'autres disciplines influencées par la pensée féministe. Dans ces trois cas, c'est la nature complexe des problèmes engagés dans ces démarches qui appelle des perspectives, ou des regards, disciplinaires multiples. Ils se trouvent alors simplement apposés et non « combinés ». Ces démarches ne sont pas sous-tendues par une volonté de dépasser les frontières disciplinaires. Simplement, le corps de savoirs ou le domaine de pratiques qu'elles visent s'enrichit de cette multiplicité.

La pluridisciplinarité, quant à elle, correspondrait à l'« utilisation combinée et restrictive de disciplines ou d'éléments de ces disciplines sans que cet usage ne modifie les éléments ou les disciplines (par exemple, l'urbanisme qui peut allier la sociologie, l'économie, l'architecture, etc.) ». L'examen des contributions réunies ici ne nous paraît pas révéler de recours à, ou se réclamer d'une telle démarche. L'unique usage de la notion renvoie à la mention, par Danic *et al.*, de l'« équipe pluridisciplinaire » (c'est nous qui soulignons) réunie autour de Chombar de Lauwe. Ici, « pluri » désigne la pluralité des disciplines mobilisées, ethnologie, sociologie et psychologie, mais n'expose pas pour autant le principe présidant ou supposé présidé à leur articulation. Nous notons cependant que la frontière entre pluridisciplinarité et interdisciplinarité est ténue et délicate à établir, puisqu'elle repose essentiellement sur l'existence ou non de « transformations réciproques » qu'entraînerait la combinaison de quelques disciplines ». La question se pose de la possibilité réelle de combiner des disciplines sans affecter d'aucune manière, à aucun niveau, aucune d'entre elles.

L'interdisciplinarité, qu'Hamel définit comme l'« utilisation combinée de quelques disciplines, combinaison entraînant des transformations réciproques dans chacune d'elles », s'applique finalement, explicitement, ou sans être nommée, à plusieurs des démarches exposées dans cet ouvrage. Isabelle Danic, Sandrine Depeau et Régis Keerle mobilisent largement le vocabulaire de l'interdisciplinarité pour qualifier la nature des travaux de recherche existant sur l'espace et l'enfance, les leurs en particulier, qui proposent un « regard croisé entre géographie, psychologie et sociologie ». Chez ces auteurs, l'interdisciplinarité se définit comme la constitution d'un lieu d'élaboration de l'ensemble du processus de la recherche (définition d'un objet, de méthodes et d'analyses communs, mais aussi recul réflexif sur la pratique) « entre disciplines ». La notion de cumulativité, appréhendée à trois niveaux - syntaxique, sémantique et interprétatif - est sollicitée pour décrire les conditions de possibilité et le bénéfice scientifique de l'articulation ainsi tentée.

Franca Zuccoli, quant à elle, n'utilise à aucun moment le terme d'interdisciplinarité, lui préférant un vocabulaire plus imagé et plus varié (cf. ses propos dans l'entretien qu'elle nous a donné). Cependant, sa réflexion sur la didactique de l'art pensée comme un art de la didactique qui s'enrichit d'une expérience d'application sollicitant une pluralité d'acteurs (didacticiens, designers, directeurs de musée, pédagogues) relève éminemment de l'interdisciplinarité. Les « transformations réciproques » qui, selon Hamel, la caractérisent sont décrites par Zuccoli à travers les notions d'agrégation positive, d'hybridation et de contamination.

Karl Hanson est sans doute l'auteur qui se réclame le plus clairement de l'interdisciplinarité, puisqu'il définit les « études en droits de l'enfant », nouveau domaine de recherche et d'enseignement, comme « un champ d'études interdisciplinaires » se situant « à la croisée des études de l'enfance et des études en droits humains », ces dernières étant elles mêmes d'ailleurs intrinsèquement interdisciplinaires. Hanson est également le seul des contributeurs à proposer sa propre définition de l'interdisciplinarité et à justifier l'intérêt qu'elle représente dans le cadre de l'étude des droits de l'enfant. Il écrit : « *Afin d'étudier en détail les pratiques en droits humains sur différents niveaux géographiques locaux et globaux, il est nécessaire de s'appuyer sur le regard combiné de multiples disciplines qui existent dans une tension productive entre elles. La recherche sur les droits de l'homme devrait donc, selon Morgan, être un projet commun*

partagé par différentes disciplines, voire une entreprise œcuménique, intrinsèquement interdisciplinaire. (...) La sélection des questions de recherche, la mise en place des designs de recherche ainsi que la mobilisation des théories et des méthodes sont toutes concernées par l'approche interdisciplinaire. Darbellay (2011) fait valoir que cette approche ne se limite pas à la simple addition des formes hétérogènes de connaissance, mais que la recherche interdisciplinaire met en action un processus d'interactions entre diverses disciplines. Elle prend ainsi en compte les diverses positions épistémologiques qui travaillent ensemble pour développer le processus interdisciplinaire. »

Ici, Hanson ne prétend pas créer une « discipline originale », comme ce serait le cas si sa démarche relevait de la transdisciplinarité, dernier terme de la liste, que Hamel définit comme l'« *interaction entre deux ou plusieurs disciplines aboutissant à la création d'un corps d'éléments composant une discipline originale* ». Le modèle de la transdisciplinarité, poursuit l'épistémologue, est la théorie de la complexité d'Edgar Morin, qui entend répondre « *à une mise en pièces de l'être humain par chacune des disciplines que sont l'anthropologie, l'économie, la sociologie, la politologie, etc., (...) pour en reconstituer l'unité* ». C'est là, sur le principe, une démarche qui semblerait pouvoir intéresser les contributeurs à ce volume puisqu'ils entendent saisir les enfants et les enfances dans la complexité de leurs expériences et des représentations qu'on s'en fait. Cependant, toujours selon Hamel, le « *“complexe physico-bio-anthroposocial” bat en brèche la prétention d'Edgar Morin à dépasser les spécialisations “disciplinaires”, incapable qu'il est de les neutraliser d'entrée de jeu dans la définition de cet objet et du vocabulaire transdisciplinaire apte à le mettre en lumière* » (1995, pp. 193-194).

Au sujet de sa démarche, Alice Pfister parle de rapprochement transdisciplinaire entre sciences humaines et littérature. Son enquête, qui explore les parallélismes entre l'enfant de la littérature moderne et celui de la psychologie naissante, ne relève pas d'une approche transdisciplinaire telle que définie par Hamel. C'est en un autre sens que la notion est convoquée, sans doute pour marquer le voyage qu'elle effectue elle-même entre les deux domaines. Cette démarche exige en effet que son auteure, chercheuse en littérature comparée, se familiarise suffisamment avec la pensée psychologique de l'époque moderne pour entreprendre une comparaison entre les enfants décrits dans son corpus et les enfants décrits par les psychologues. On ne peut pas dire non plus que l'auteur mette au jour une forme de pratique, serait-elle implicite et inconsciente, de la transdisciplinarité (ni d'ailleurs d'interdisci-

plinarité) par les auteurs qu'elle étudie. En revanche elle fait apparaître d'étranges analogies entre des représentations (littéraires et psychologiques) qui ne se doivent sans doute pas grand chose mais émanent d'un même « air du temps ». L'enquête en elle-même, finalement, démonte plus qu'elle ne démontre l'idée d'une réelle interaction entre les domaines littéraires et psychologiques et d'une véritable analogie entre l'enfant de l'un et celui de l'autre.

Le vocabulaire ad hoc

En interrogeant d'un point de vue critique et historique l'interdisciplinarité en acte, c'est-à-dire ce que la rencontre concrète entre différentes perspectives disciplinaires (en terme de croisement, échanges et reconfigurations) fait à la recherche (et à la recherche-action) autour de l'enfance, les différents chapitres pointent bien les possibilités de partage, les potentialités, mais aussi les limites et les points de blocage inhérents à cette démarche. Dans plusieurs chapitres émerge clairement l'idée que le champ hétérogène de l'enfance est le réceptacle d'influences multiples et appelle à une méthode de travail différente qui se nourrit de ces rencontres. Or, au-delà du terme « interdisciplinarité », comment ces rencontres sont-elles dites ? Quels sont les mots pour en parler ?

Il nous semble que le vocabulaire utilisé par les différents auteurs est révélateur du potentiel, ainsi que des limites épistémologiques, théoriques et méthodologiques de ces rencontres, voire du travail d'« équilibristes » que doivent finalement entreprendre les chercheurs. C'est peut-être la raison pour laquelle les auteurs réunis ici privilégient des formules qui peuvent apparaître plus floues, voire plus hésitantes, plutôt que les expressions classiques et sans doute plus délimitantes que sont « inter- »/ « multi- »/ « pluri- »/ « trans- » disciplinarité. Certes nous l'avons vu, ces termes ne sont pas absents de l'ouvrage. Le terme transdisciplinarité apparaît notamment dans le texte d'Alice Pfister et Florian Eßer en vient même à définir l'enfance comme un phénomène transdisciplinaire. Karl Hanson s'inscrit lui clairement dans l'interdisciplinarité, dont il propose une définition. Il parle de « champ d'étude interdisciplinaire » ou de « dialogue interdisciplinaire », quand Isabelle Danic et ses collègues utilisent les termes de « recherches interdisciplinaires », « travail interdisciplinaire » ou « approche interdisciplinaire », « expériences de l'interdisciplinarité ». Tou-

tefois, l'expression « lieu d'expérimentation de la pluri/inter/trans – disciplinarité » qu'ils mobilisent est révélatrice de la difficulté inhérente à l'acte même de qualifier ces rencontres. En effet, ces termes ne sont que rarement utilisés et d'autres formules, beaucoup plus nuancées, apparaissent davantage. Dans son entretien, Franca Zuccoli emploie des expressions telles que « domaines d'intersection » (ce dernier mot étant également utilisé une fois par Hanson), « flux de ressources », « dépassement des barrières disciplinaires rigides » ou « contamination ». Adrienne Chambon, quant à elle, évoque le « croisement des disciplines » ou bien les « influences disciplinaires », voire même les « multiples champs disciplinaires ». Pour se référer à leur expérience, Isabelle Danic et ses collègues mentionnent des « regards croisés », des « discussions entre disciplines au sujet de l'enfant », un dialogue, une « articulation des programmes » entre les disciplines. Ils parlent aussi de « rapprochements disciplinaires », d'une « approche multiscaleaire » dans le domaine de l'enfance ou un « questionnement multi-niveaux » pour parvenir finalement à « différents niveaux de partage, de cumul ou bien encore de dissensions » ou encore à des « possibilités de coopération entre disciplines ».

Un terme mis en avant par plusieurs chercheurs se distingue des autres : il s'agit du concept d'hybridité. Franca Zuccoli mobilise ce concept à partir de l'expression d'« agrégation positive, d'une certaine manière hybride ». Isabelle Danic, Sandrine Depeau et Régis Keerle évoquent quant à eux l'« hybridation des connaissances ». Alice Pfister utilise l'adjectif « hybride »¹⁵ pour qualifier l'enfance dans le roman moderne, une hybridité qui renvoie non seulement aux apports de plusieurs sciences (notamment la psychologie et la sociologie), mais également au croisement du savoir scientifique et des manières dont les écrivains construisent leurs représentations de l'enfance. Mais c'est le texte d'Elser qui se penche davantage sur le potentiel théorique de ce concept. Il l'applique à l'enfant lui-même tel qu'il est étudié par les différentes disciplines, dont la forme est décrite comme hybride, plus qu'homogène. C'est là une approche originale car les théories autour de l'hybridation ont très peu touché le sujet « enfant » jusque très récemment¹⁶. Pour aborder la production et la structure hybride de l'enfant, Elser se penche sur une analyse historique du "*Journal of Child*

15. Cf. Nous n'avons jamais été modernes ; Essai d'anthropologie symétrique. Bruno Latour, 1991.

16. Un hybride désigne communément un objet ou un sujet issu du croisement de plusieurs espèces et unissant des propriétés d'origines différentes. Bruno Latour (1991) développe l'idée de la prolifération d'objets hybrides relevant à la fois de la nature et de la culture ou de la sphère sociale.

Study” au moment même où plusieurs disciplines (comme la psychologie, la sociologie ou le travail social) sont en train de se constituer. Ce concept lui permet d’interroger les approches historiques qui tendent à représenter l’enfance de façon homogène et comme appartenant à des disciplines précises. Au contraire, il montre la productivité de cet enfant dont l’étude relève à la fois de différentes disciplines. L’enfant s’avère un sujet fédérateur qui relie différents champs de recherche qui ne sont pas toujours orientés par une logique proprement disciplinaire, mais souvent par des principes hétérogènes provenant de différentes sphères de la vie sociale.

Les différentes expériences de travail auxquelles elle a été confrontée rendent bien compte des processus inhérents à la rencontre entre figures professionnelles ayant leur propre « histoire disciplinaire avec ses spécificités, son langage, son paradigme culturel et épistémologique », explique Franca Zucconi. Elle évoque l’approche du « bricoleur » décrite par Lévi-Strauss, qui engage une sorte de dialogue avec les « *objets hétéroclites qui constituent son trésor* » (1964, p. 31). Elle rend bien compte de l’opération que le chercheur est appelé à faire dans ces situations. La première et principale tâche du « bricoleur » est un travail d’explicitation, de mise en commun, de partage et de conjugaison du langage, ou mieux, des langages issus des différents champs disciplinaires : c’est en effet un travail qui se fait mot par mot pour découvrir et redécouvrir les significations attribuées à chaque terme par les acteurs impliqués dans ce processus. Il en est de même pour Isabelle Danic et ses collègues dont la première tâche a été de « *constituer un glossaire sur les mots clés de la recherche afin de permettre une cumulativité sémantique et d’élaborer ainsi un cadre d’analyse partagé* ». Or les textes nous montrent bien qu’il ne s’agit pas d’un processus qui a lieu une fois pour toutes, mais qui plutôt se nourrit de « contaminations continues », comme le rappelle Zucconi. D’ailleurs, Isabelle Danic, Sandrine Depeau et Régis Keerle rappellent à juste titre que si une cumulativité sémantique et syntaxique semble possible, il n’en va pas de même pour la cumulativité interprétative. C’est pourquoi ils indiquent que la deuxième tâche, tout aussi fondamentale, est la construction de questions communes.

Les contributeurs sollicités pour participer à cet ouvrage ne donnent pas une représentation idyllique et naïve de ces croisements et de ces échanges entre disciplines. Bien au contraire, ces contaminations ne sont pas sans risques et les auteurs nous rappellent quelques

garde-fous, notamment la nécessité de garder les enfants au centre de leurs analyses et de prêter une attention particulière à la diversité des perspectives. Les textes montrent que les croisements et échanges n'impliquent pas nécessairement le dépassement des frontières entre les disciplines. Certains auteurs gardent une perspective proprement disciplinaire : c'est le cas de Fernanda B. Ribeiro qui prend les droits de l'enfant, dans leur dimension expérientielle, pour objet d'analyse, tout en se nourrissant des approches développées dans différents champs disciplinaires, comme les études sur la famille et la parenté. Elle revendique l'idée selon laquelle l'anthropologie peut fournir un « savoir spécifique au sein de l'interdisciplinarité des sciences de l'enfance ». Se référant à la distinction proposée par Karl Hanson entre connaissances empiriques, normatives et théoriques relatives aux débats autour des enjeux de l'enfance, elle met en avant l'ethnographie comme un des savoirs empiriques permettant « *d'infléchir et contester des politiques institutionnelles concernant la protection et les droits et intérêts de l'enfance* ».

Exemples de rencontres

Les chapitres de ce volume mettent en évidence la variabilité historique des conditions de la rencontre (et/ou de l'affrontement) entre différentes disciplines, le potentiel et les limites épistémologiques, théoriques et méthodologiques de ces rencontres, ainsi que les diverses « enfances » reliés à/produites par ces constructions (inter)disciplinaires. Ils illustrent de quelle manière la rencontre entre les différentes disciplines de l'enfance peut produire des configurations épistémologiques et théoriques innovantes, conduire à des résultats méthodologiques très disparates, et se refléter dans des regards sur l'enfance capables, de temps en temps, d'éclairer (ou d'assombrir) différentes dimensions des mondes des enfants. Selon l'approche employée, les contributeurs dévoilent différemment la profondeur historique, politique, et culturelle de la production disciplinaire de l'enfance. Leurs analyses renforcent et infirment à la fois les imaginaires et les interprétations dominants de l'enfance et des enfants. En analysant les cas présentés, nous pensons cependant qu'il est possible d'identifier certains paramètres récurrents dans les articulations interdisciplinaires de l'étude de l'enfance.

Dans certains cas, la recherche interdisciplinaire implique une collaboration effective entre chercheurs de différentes origines disciplinaires, et l'institutionnalisation d'équipes de recherche interuniver-

sitaires ou interdépartementales. Cette option semble être soutenue non seulement par des raisons scientifiques, mais aussi économiques, notamment liées aux évolutions du dispositif de financement de la recherche scientifique où les possibilités de financement sont de plus en plus conditionnées par la mise en place de partenariats internationaux et de projets de recherche multidisciplinaires.

Nous pouvons constater que le développement de programmes d'études universitaires et de projets de recherche interdisciplinaires sur l'enfance est aussi le résultat de processus politiques liés à la ratification de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, en témoigne le texte de Karl Hanson livré dans ce volume.

Le livre que nous présentons ici est organisé en trois sections qui correspondent à des positionnements disciplinaires distincts qui viennent d'être discutés. La première section intitulée « Disciplines à propos des enfants, constructions d'enfance », présente les travaux de Florian Eßer¹⁷ sur la représentation de l'enfant comme hybride, d'Adrienne Chambon sur les archives d'une crèche d'enfants à Toronto, et d'Alice Pfister sur la représentation des enfants dans la littérature. Ces terrains d'enquête sont tous les trois situés au tournant du XIX^e et du XX^e siècle. La deuxième section du livre, intitulée « Disciplines pour les enfants ; le discours du Droit », réunit les textes de Karl Hanson sur l'évolution du droit concernant l'enfance, et de Fernanda B. Ribeiro sur les débats brésiliens relatifs aux châtiments corporels à l'encontre des enfants. Enfin, la dernière section, « Disciplines et enfants ; interdisciplinarité en pratique/collaborations interdisciplinaires », propose le texte à trois voix d'Isabelle Danic, Sandrine Depeau et Régis Keerle sur les intérêts et les limites d'une enquête à trois disciplines. La section se referme sur un entretien avec Franca Zuccoli dans lequel elle retrace sa pratique de recherche-action sur la didactique de l'art et l'art de la didactique dans des musées recevant des groupes d'enfants.

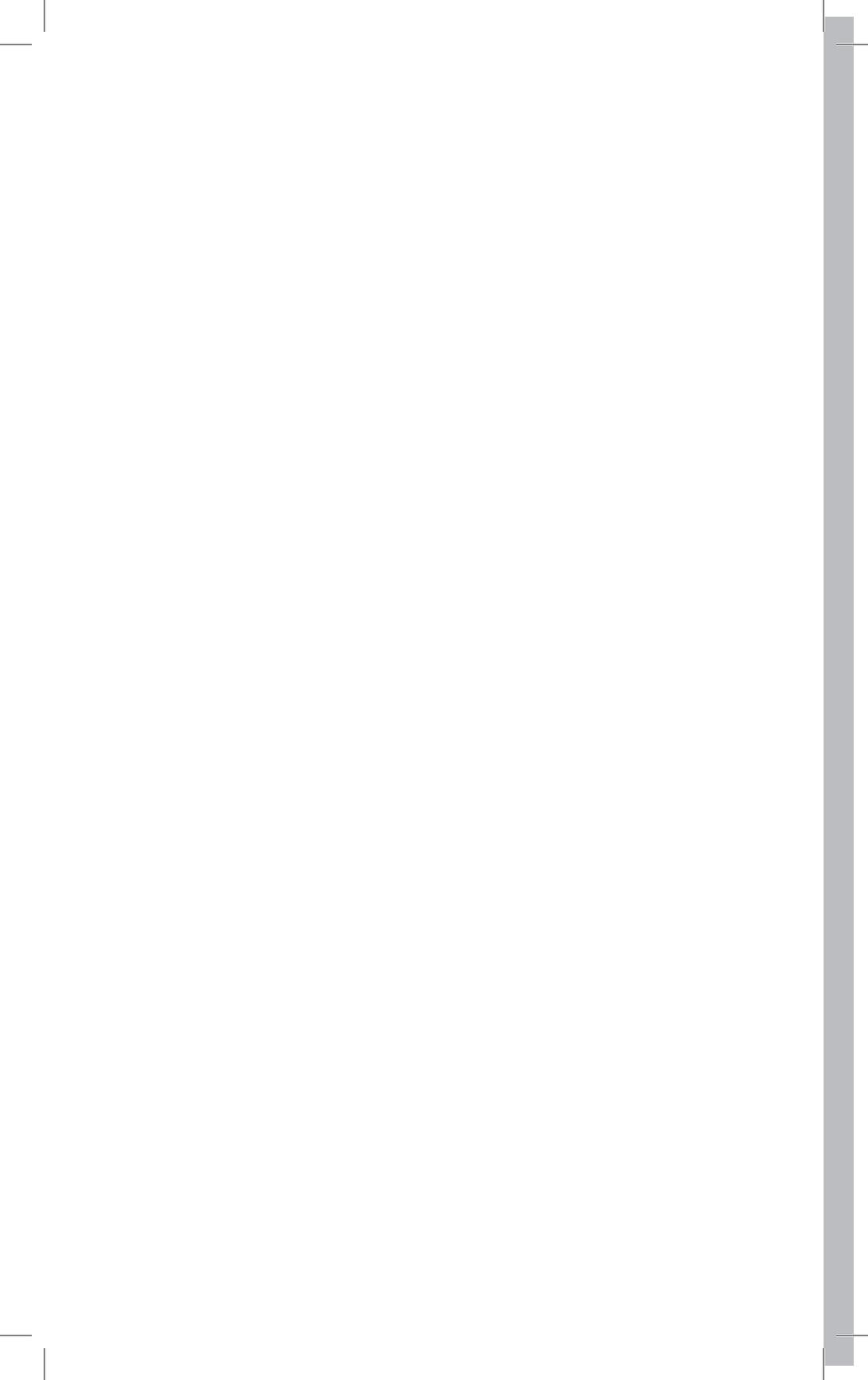
On terminera en rappelant que l'interdisciplinarité apparaît aujourd'hui comme une nécessité dans la recherche : répondant à de nouveaux critères d'évaluation qualitative, elle tend à s'imposer « naturellement ». Mais, précisément, cette injonction ne soulève que peu

17. L'auteur est germanophone mais son texte est rédigé en anglais. Nous avons considéré que le public académique auquel s'adresse ce livre lit l'anglais, par plaisir ou par nécessité. Toutes nos excuses aux lecteurs non anglophones et de ce fait gênés par notre décision.

de questions sur ce qu'elle implique en termes de redéfinitions du travail de recherche. Tous les textes que nous avons rassemblés s'attèlent, au contraire, à penser cette rencontre à partir de cas concrètement situés. L'affirmation progressive des paradigmes de recherche dépassant les cadres des disciplines dans la recherche sur l'enfance et/ou avec les enfants, y reflète des trajectoires historiques, juridiques et politiques spécifiques aux niveaux local, national et transnational.

Références bibliographiques

- Ardoino J., 1990, « L'analyse multiréférentielle des situations sociales », *Psychologie clinique* n° 3.
- Ardoino J., 1992, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives dans l'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation », *Pratiques de formation. Analyses*, n° 25-26.
- Ariès P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon.
- Bonnet D., 2012, « The absence of the child in ethnology : A non-existent problem ? » *Anthropochildren*, 1, [En ligne], URL : <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=121> consulté le 15/10/2012.
- Fabiani, J.-L., 2006, « A quoi sert la notion de discipline ? » in Jean Boutier, Jean-Claude Passeron, Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hamel J., 1995, "Réflexions Sur L'interdisciplinarité à partir de Foucault, Serres et Granger", *Revue européenne des sciences sociales*, t. 33, No. 100, pp. 191-205
- James A., Prout A. (dir.), 1990, *Constructing and reconstructing childhood*. Basinstoke, Falmer Press.
- Latour B., 1991, *Nous n'avons jamais été modernes ; Essai d'anthropologie symétrique*. Editions La Découverte.
- Lévi-Strauss C., 1962, *La pensée sauvage*, Plon.
- Levine R.A., 2007, « Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview », *American anthropologist*, n°109, vol. 2, p. 247-260.
- Levine R.A., New R.S. (dir.), 2008, *Anthropology and children development: A cross cultural reader*, New York. Blackwel.
- Sarcinelli A.-S., 2014, *Protéger, éduquer, exclure. Anthropologie de l'enfance et de la parentalité roms en Italie*, Unpublished PhD Thesis. Paris : École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Vigarello G., 1998, « Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ? » *Les Sciences de l'éducation*, n° 31, p. 1-2.



1

« Disciplines à
propos des enfants,
constructions
d'enfance »

Chapitre 1

The child as a Hybrid : Bridging the great Divide

Florian Eßer

Universities of Hildesheim (Germany)

This chapter states that the child as it was brought into being by different disciplines was never cohesive and homogenous but always had a hybrid form. This thesis will be developed and presented on the basis of an extensive historical analysis that draws on historical sources of the turn from the 19th to the 20th century: The influential German “Journal of Child Study with particular regard to Pedagogical Pathology” tied in with the Anglo-Saxon Child Study Movement and adopted it mainly to gain knowledge of the treatment of children with handicaps and moral or intellectual ‘disorders’. Drawing upon current theories of hybridity, as they were developed in science und cultural studies, the hybrid structure of the child as was referred to in the articles of the “Journal of Child Study” will be carved out. The historical analysis will be able show that the child derived its connectivity as well as its productivity as an object of different sciences not from an integrative and cohesive character, but from the dynamic of different, partly overlapping and partly conflicting codes of subjectivity.

In the first section of the chapter the theoretical potential of the concept of hybridity for the historical analysis of childhood as a transdisciplinary phenomenon will be explored: Though being originally developed for the “*postmodern condition*” (Lyotard, 1984) and adult subjects this concept proves to be highly instructive for a changed historical understanding of childhood. In a second step the “Journal of Child Study” will be introduced as a historical source that gives insight into the hybrid production of the child at the beginning 20th

century when disciplines like Psychology, Sociology or Social Work were just about to develop. Third, the results of the analysis of the first 19 volumes of the journal will be presented along the three basic codes (“naturalness”, “individuality” and “innocence”) according to which the child was constructed. In the following discussion it will be argued that due to the hybrid structure the child is capable to bridge the dichotomy between nature and culture which may be regarded as the “great divide” of Modernity. Finally it will be concluded that by doing so the child is the object (and subject) of a whole range of different disciplines and professions.

Hybridity and childhood: Theoretical considerations

Generally speaking a hybrid is an object or a subject that unites properties of different origin. These interrelated features build a structure that is more than the sum of its different parts, but they do not intermix completely. In science studies Latour (1993) more specifically writes of hybrids as uniting attributes of both nature and the cultural or social spheres. Similarly, Donna Haraway’s feminist cyborgs are “fabricated hybrids of machine and organism” (Haraway, 1991: 150). Perhaps most prominently, the term was introduced to postcolonial studies. For Bhabha (1994) the postcolonial subject is a hybrid. But he expands his description of a (post)colonial to a general analysis of the postmodern condition, by stating that cultures are always hybrids consisting of different components (ibid: 129f.).

At this point, the postcolonial perspective links in with the positions that are represented by science studies and feminist theory: In social sciences hybridity is always linked to assumptions about the character of *post* modernity¹⁸. It was the German cultural sociologist Andreas Reckwitz who pushed this idea further by handling it from a decidedly historical perspective (2006, 2010). He picks up on the idea of a subject that has a hybrid structure but questions the assumption that this hybridity is a special feature of *post* modernity. Reckwitz’s historical analysis shows that the subject was characterised by fragility and variability throughout all the modern era. Thus subjectivity has always been the result of an interconnection of different cultural cate-

18. In some cases, such as that of Latour, this argument is more hidden and in other cases, as in that of Bhabha, it is displayed more explicitly.

gories, implying numerous practices of subjectivity, some compatible and some contradictory.

Such an idea of a fragmented identity has been developed for the *adult* subject: Postmodern and poststructuralist approaches have questioned the classic notion of the subject as the smallest indivisible unit of societies and the refuge of the human soul for the last two or three decades. But this critique was until very recently not applied to the child (Ryan, 2011). Unquestioned, the child subject still worked and works as an original, natural counterpart to the alienated, deconstructed and fragmented adult subject (Baader, 2012; Coveney, 2005 [1967]). The point which is made here is that a hybrid structure may also be reconstructed for the child as the obvious counterpart of the adult. In this vein the development from a child to an adult is not from the simple to the complex or hybrid. There is a form of subjectivity connected to childhood that is in some respects different from adult subjectivity but still has a hybrid structure. This challenges historical approaches that tend to draw homogenous images of childhood and link them to certain disciplines. In contrary Shuttleworth (2010) has historically been able to show how networked and 'rhizomatic' images of childhood have been developed between Literature, Sciences and Medicine.

Following Reckwitz, also within the "Journal of Child Study with particular regard to Pedagogical Pathology" different cultural codes of subjectivity could be identified. The argument is that the child is not made up by the sum of such codes but by a combination of them. In fact, the fractions and tensions that are situated within the child are precisely what make it productive as a shared object of different disciplines. In other words: "Hybridity" as an analytical concept may help to understand how the child was able to be the joint subject of different disciplines.

The "Journal of Child Study" as a historical source

In 1896 the influential German "Journal of Child Study with particular regard to Pedagogical Pathology" ("Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie") was founded by two educators, a psychiatrist and a minister. At a time when the different disciplines like pedagogy, sociology, psycho-

logy and psychiatry were just about to gain their specific and unique shape the journal's editors tried to place the child as a unifying object of interest. Back then at the end of the 19th century, *Child Study* was an international movement in which scholars and practitioners of different disciplines were involved. Thus it is no surprise that in the editorial board of the German "Journal of Child Study" were two educators, a doctor and psychiatrist and a minister. Especially the two pedagogues were influential persons in the European development of Child Study. Thus a lot of international contributions were printed in the journal. English, French, Italian and Belgian texts were translated into German. Their authors were academics, but also doctors, psychiatrists, surveyors of school ministries, judges, and so on. Besides these many teachers and also parents were involved that carried out field work in their classes or with their own children. The journal covered a wide range of issues from different aspects of child development (language, average growth, moral development and so on) to peer relations in a school class and from child protection to mental disorders.

The analysis will concentrate on the first nineteen volumes of the journal that were published until World War I because it makes sense to address the constitution of the child during this classic period of bourgeois modernity in Germany and Europe. (Peukert, 1987: 266). In historiography this time span is referred to as 'simple' because modernity had not undergone the crisis of World War I which made the negative outcomes of the modernisation process visible to a majority of the population. During this period of Western history science seemed to offer nearly unlimited possibilities to manipulate nature and society (Popkewitz, 2006).

Preceding the first issue Trüper, the editor in chief, explained that there were already journals existing for different academic disciplines but none of them would either really focus on the child or connect the different fields of research. Therefore the journal sought to establish "a border area, which is going to be a shared property and working field for doctors, ministers and educators" (Trüper, 1896: 1).¹⁹ In this sense the foundation of the journal was due to one of many "Eureka moments" of the history of modern childhood in which the child was 'truly' discovered for the very first time (Dekker, Kruithof, Simon, & Vanobbergen, 2012). Nonetheless it turned out to be a very

19. All quotes from historical sources have been translated from German.

momentous discovery (Hofstetter, 2012) that worked as a laboratory for the construction of childhood as a time of development through different stages that is influential until today (Eßer, 2015). Here the foundations of developmental psychology have been built on which our contemporary understanding on childhood rests.

-“Naturalness”, “Individuality” and “Innocence” as basic codes: Historical analysis

About 6000 print pages of the first 19 volumes of the “Journal of Child Study” have been analysed (for a closer description of the method see Eßer, 2013: 28-31). Codes have been developed inductively by categorising every sequence in which were referred to either children themselves or practices related to them. At the end of this process “Naturalness”, “Individuality” and “Innocence” have been identified as the three basic codes that make up the child of Child Study. In the articles of the journal these codes were closely interlinked and thus provoked a productive tension within the child. Although the specific structure of the child as it was produced by Child Study can be seen from individual codes as they were described, it is still necessary to take into account the mixture of different referential connections and contradictions between these codes. When the different codes are coupled, elements which are initially isolated and inconsistent work together to form a hybrid structure. This means that they do not adopt a dichotomous or dialectical form. The point is, that by being able to be natural, individual and innocent at the same time, the child was open to different emerging disciplines and their scientific practices. For analytical reasons the three codes will be presented one after another but in the end the child as a hybrid is more than the sum of these parts or codes. This point will also be clarified in the discussion.

Naturalness: the “normal, natural line of development”

The promise made by the founders of the Journal of Child Study in 1896 was nothing less than finally to truly devote themselves to the child, for the first time. The fact that those educators in the late nineteenth century claimed the discovery of the child for themselves is in itself no great surprise: virtually every education of the modern era referred to a rhetoric like this (Dekker, et al., 2012). What is much more instructive, however, is the concrete form it assumed. The turn

towards the child occurred in the journal in the form of an exploration of the child's nature, connected to an attempt to adjust pedagogy to fit in with this nature. The idea that the child 'has' a nature, through which it has to be understood, means a special form of his or her discovery. In calling for "the living, breathing child" (Ufer, 1898: 70) to be used as the main subject of research, another form of "reality" was disqualified: the journal editors harshly criticised past research, which had relied on autobiographies or even novels. In contrast the reality that was now to be revealed in and through the child was to be cleared of any semblance of fantasy or even speculation. As a real child, it could only be discovered in the real conditions of his or her empirical existence and his or her actual live. As natural being, it was equipped with an empirical naturalness that allowed and required systematic monitoring and research. This was to provide the necessary scientific knowledge that could be a "firm" basis for any educational endeavour.

The necessary epistemological impetus, which worked within this code, had been delivered by Child Study. In Child Study psychological concepts had become popular which were accompanied by a dynamic and "historical" understanding of nature of the kind that had begun to emerge in the second half of the nineteenth century (Eßler & Schröer, 2012): Based on the "Darwinian revolution", the classification of existing life forms had become less important than the reconstruction of their genesis. The "finished" creature was to be defined not only in terms of itself and its current state, but also in terms of its becoming (Foucault, 1973: 263). The key innovation was to consider the child as a biogenetic being whose development should be systematically supported through research. This was brought to the point in a statement used by the *Society for Child Study* ("*Verein für Kinderforschung*"), a spin-off from the Journal of Child Study, to legitimize itself:

"The inner life of the child with his bodily organs is significantly different from that of the adult. In the latter everything is unfolded, mature, but in the former it is only in the making. In addition to general psychology we therefore need a specific psychology of the child, a doctrine of the becoming soul, of the genesis of the mind, which we can therefore best call genetic psychology. This genetic psychology, as the science of the growth and development of mental abilities, is a neglected element of the science of psychology and a missing element in the psychology of education[.]" (N.N., 1900: 5)

Similar to biological species, whose origin could be described by Darwinian evolutionary biology as a development path through va-

rious levels and stages of time, the physique, psyche and character of human being were now seen as entities that necessarily went through a series of states until they fully unfolded.²⁰ Child Study aimed at reconstructing this “normal, natural line of development” (Trüper, 1897: 145).

Individuality: “Getting to know the child as an individual”

Despite this, the child, not even that of the empiricist field of Child Study, was not limited to its naturalness but also ascribed an individual personality. Naturalness, expressed in the idea of a normal, natural line of development, called for the child to develop according to the normal laws of nature, i.e. like all the other children on average. However, the case was quite different when the child was addressed in its individuality, with statements such as, “Just as no leaf is like another on the same tree, no human being is like another” (Kölle, 1898: 75). It was called for not the child’s nature but “the child’s interests” to be recognized as a guiding principle.

Thus an individuality was ascribed to the child in the shape of a social personality. That meant a different quality than that of naturalness, because it derived not from the ordinary, nature-friendly concept of development. Rather, the individual child was seen as a separate case represented by the personality ascribed to him or her. The adult subject of bourgeois modernity in general was not just self-disciplined and conform to society, but also individually expressive (Reckwitz, 2006: 97). In line with this the individuality of the child also reflected a truth which did not just reflect his or her stage of development. Individuality was based on an individual character, and a specific social environment (a “stamp of individuality”), which made an individual child unique: on the one hand social class and family background influenced the experiences that shaped the child, on the other hand the observation of the child’s behaviour in social contexts allowed observers a “glimpse into the soul”: the child expressed its individuality in its position in the classroom or in the expression of individual interests within its social life. In short, the child was mobilized as a social being and as a social actor.

20. This is a fundamental idea that was to be pursued most prominently by Piaget (1952).

In the sciences, the second half of the nineteenth century saw not only the genetisation of the life sciences but also an understanding of the individual as a social being with a personality. Sociology as a scientific discipline was still in the process of formation, but there were some initial research approaches involving an empirical exploration of social interaction. Following this approach, child researchers questioned students on their leisure activities (Theimer, 1912), drew matrices of friendship networks of school classes (Delitsch, 1900) or developed case studies based on children's family background and alcohol consumption (N.N., 1899).

The dual categorisation into naturalness and individuality created a fundamental tension within the child: the "healthy" child behaved on one hand according to inherent "natural" rules, which – as we have seen – were themselves implicitly culturally charged. At the same time, however, it expressed its individuality by violating those standards within certain limits. In the *Journal of Child Study* nobody wanted to create "shadow people" (Kölle, 1898: 77) who never played a prank. Too great was the fear that this would lead to a uniform society. All over Europe *Child Study* was deeply rooted in a conservative and bourgeois culture (Depaepe, 1993). Thus the proponents rejected the modernist practices of the Art nouveau and Modernisme with the idea of a self expressive subject because they feared that this emphasis of individuality might lead to social chaos and instability. But at the same time they were afraid of the Socialist movement and their idea of a just society beyond class divisions because this was also understood as a menace to the given social order. Accordingly, there were polemics such as the following: "And if these students, all treated the same, could all one day become citizens who were all the same, that would solve the social question and a boring ideal state full of average people would blossom in all its monochrome glory" (*ibid.*: 75). The idea of a child that was *only* natural, normal and appropriate was either associated with the regimented comrades of socialism, with faithful servants of the State or with the average masses of the industrialized cities.

Innocence: "The butterfly dust of youth"

Third and last, the code of "innocence" related to a moral dimension that was banned both from civil society, with its individuals, and from the scientific world, with its things (Latour, 1993: 33-34): Unlike "individuality" and "naturalness", "innocence" referred di-

rectly to the sphere of morality. The attributes of the child as being pure and lacking knowledge follow on from a connotation of childhood which had developed particularly in the context of Romanticist thought (Baader, 1996). The child was made the counterpart of an enlightened adult who, in his rational world of mastery of the self and nature, favoured calculation. The adult had distanced himself not only from every form of unreflected expression and emotionality, but had also lost any connection to the mystical world. Romantic notions of childhood were able to build on the Christian tradition of worship of the child (Jesus) while simultaneously outgrowing this tradition, insofar as they rejected the long-dominant concept of original sin (*ibid.*: 60ff.).

The child of the positivist and empiricist Child Study was therefore able to preserve the “mythical” connotations as they were ascribed in the Christian and Romantic tradition (Oelkers, 2005: 46). In its innocence, the child was at the same time excluded from the realm of morality and yet situated within it in one specific way. This is made clear, for example, in the following paragraph dealing with the question of how a child becomes a criminal. The author remembered:

“I have always had a lot of children around me, and have been happiest when among them. I was glad of the freshness of children’s nature, the naturalness of their ideas, emotions, quirks, actions. But often, when I looked in their smiling eyes and heard their heart beating next to mine, it came over me like horror. Now you are mine, now you are good and innocent – but how will you be when you are stripped of the butterfly dust of youth, when you became a man or woman? And I searched in their eyes and in their features for the future, and many a sweet face seemed to me to distort into sin and guilt.” (Großmann, 1898: 131)

These reflections on the potential transformation of the child to the criminal reveal the significance of innocence for the adult. In its innocence the child’s future as a morally respectable or delinquent adult is hidden and covered by the “butterfly dust of youth”. The “sweet face” does not easily show the true nature of the future husband or wife. This is not a general “fear of a childish tyrant” (Gebhardt, 2009); instead the problem is that the child in its innocence is protected from the scrutiny of the educator by a metaphorical layer of butterfly dust. It is – to try another metaphor – the fear that there might be a wolf in the child’s sheep’s clothing. The metaphor of the butterfly dust means that the child is more or less protected from moral evaluation. But the

future adult may very well be morally judged and thus Child Study should be able to estimate the child's future as a proper citizen or as a deviant criminal. At the same time the child's innocence ("the butterfly dust of youth") is not a mere masquerade to hide a potential criminal: In "the freshness of the child's nature, the naturalness of ideas, emotions, quirks, characteristics, actions," the child is *really* "good and innocent" (Großmann, 1898: 131).

This pattern made up a child who could be used to deal with not only the hopes but also the fears of the Wilhelmine bourgeoisie at the same time (Popkewitz, 2006: 160): First, it was innocent and worthy of protection, "generally not too bad" (Ufer, 1896: 80) as a representative of the next generation and in that respect not only a promising object of education, psychology, sociology and so on, but also one of cherished hope. Innocence was associated in this context not only with unspoiled awareness and "kindness", but also with vulnerability: because of its innocence and weakness the child was a lot more sensitive to external irritations than adults. This idea was based on a sense of vulnerability, which is closely linked to childhood in Western thought (Christensen, 2000: 39).

Bridging the "great divide": Discussion

For the child as conceptualized in the Journal of Child Study, nature and culture were the two major spheres. They seemed to be irreconcilably different: while the natural child obeyed the silent but inevitably acting laws of nature, as an individual it was part of the cultural community and, as such, possessed an individual character, will and sociality. In this respect the child was affected by the division between nature and culture that is basic to Western Modernity, but also helped shaping this "great divide" (Latour 1993: 39): the assumption of a hybrid structure, as it is proposed here, shows how it became possible to regard the child as – quote – the "missing link between nature and culture" (Turmel, 2008: 93-94).

Science and technology studies (STS) have shown how, in the modern age, nature and culture were separated from one another without causing an insurmountable dichotomy: the great divide has always been associated with the creation of hybrids which combine the properties of both spheres and are able to cross borders. In Child Study nature and culture could be inscribed in the child as a hybrid as

a self-contradictory and productive structure – as instinct-driven creatures *and* purposeful agents that possessed a somehow “agentic actorness” (Meyer & Jepperson, 2000: 102; Eßer, Baader, Betz, & Hungerland, 2015).

The empiricist approach of Child Study, aiming to open up both to nature and to culture, may be described as a transformation of religious life in a secular society. Popkewitz notes: “Science was a mode of living that joined democratic reform processes and Christian notions of salvation in everyday living” (Popkewitz, 2006: 147). In Child Study science was a practice that offered orientation and meaning in everyday life – and especially for the education of children. Thus the correct and “natural” development of children provided information about their moral condition. This led to “a shift in the knowledge of science that made possible the ideas of planning of the social and the individual” (*ibid.*: 148). The destabilization of the past on the one hand and the ability to plan for the future on the other brought forward the idea of a science which was to be a moment of everyday life at the *fin de siècle* (*ibid.*: 150). That included a special focus on the child’s growing up: “The sciences were to make the individual whose ‘thought’ and participation provided agency for making the future progressive society” (*ibid.*: 157).

Hybrid children – Hybrid disciplines: Conclusion

The child as it was brought into being by Child Study didn’t belong to one certain discipline neither was it the core invention of only one of them. As a hybrid the child was constituted through a number of forms and traditions of knowledge and through an interplay of different disciplines. As such the child was also accessible to these different disciplines as an object of knowledge that was open for different academic and professional practices. Connected to the different codes were practices that made the child up in everyday life and, at the same time, related it to the adult scientist or educator: First, in its “naturalness” the child had to be observed as an object of nature with the methods of (natural) sciences. At the same time the child, second, was recognized as a reasonable and social subject that has to be addressed in the “individuality” of his or her special character and the surroundings that influenced it. It was singled out by applying the statistic instruments of early Sociology as well as the hermeneutic techniques of Pedagogy. Third as an innocent and vulnerable being the child had to

be protected from the dangers of modern society. The contemporary child rescue movement offered a range of protecting practices that related to this innocence. Thus the child as a hybrid was – and probably still is until today – object (and subject) of different disciplines and their realms of knowledge and connected them.

This does not mean that these practices followed a clear cut disciplinary logic. Scientists of different disciplines themselves acted upon heterogeneous principles that belonged to different spheres of social life. The scientific child researcher had to get close to the children and take part in their activities in order to explore their individuality whereas the educator or father was asked to take distance towards the children in order to be capable of an ‘objective’ evaluation of their development (Anfosso, 1896). There were no clear cut borders between those different disciplines, professions and the practices connected to them. The child study movement was *one* laboratory, in which those different codes could be mobilized successfully in connection with different scientific approaches and techniques (Eßer, 2015). For example there was a strong interconnection between protective practices of child welfare and psychological notions of child development. Developmental theories gave scientific explanations for the specific weakness of the child that required its special protection. What was true for the different disciplines was also the case for the relationship between theory and practice: Child study was interested in gaining scientific insights as well as practical pedagogical ones at the same time. This also meant that a lot of the research work has been carried out by parents, teachers and others who were engaged in child education in the first place. This means that educational sciences – at least at the beginning of the 20th century – were not only “transdisciplinary” (Eßer & Köngeter, 2010) themselves, but also that apparently ‘pure’ academic sciences like developmental psychology were carried out and influenced by those being engaged in the education of children.

References

- Anfosso, Luigi. (1896). «Das Ehrbarkeitsgefühl bei Kindern». *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie*, 1(5), 139-147.
- Baader, Meike Sophia. (1996). *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Baader, Meike Sophia. (2012). «Childhood and happiness in German romanticism, in progressive education and in the West German anti-authoritarian *Kinderläden* movement in the context of 1968». *Paedagogica Historica*, 48(3), 485-499.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London u.a.: Routledge.
- Christensen, Pia Haudrup. (2000). «Childhood and the Cultural Constitution of Vulnerable Bodies». In Alan Prout (Ed.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 38-59). Houndmills u.a.: Macmillan.
- Coveney, Peter. (2005 [1967]). «The 'Cult of Sensibility' and 'The Romantic Child'». In Chris Jenks (Ed.), *Childhood. Critical Concepts in Sociology. Volume 1* (pp. 403-415). London u.a.: Routledge.
- Dekker, Jeroen J.H., Kruijthof, Bernard, Simon, Frank, & Vanobbergen, Bruno. (2012). «Discoveries of childhood in history and historiography. An introduction». *Paedagogica Historica*, 48(1), 1-9.
- Delitsch, Johannes. (1900). «Über Schülerfreundschaften in einer Volksschule». *Zeitschrift für Kinderforschung*, 5(4), 150-162.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Eßer, Florian. (2013). *Das Kind als Hybrid. Empirische Kinderforschung (1896-1914)*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Eßer, Florian. (2015). «Fabricating the developing child in institutions of education. A historical approach to documentation». *Children & Society*, 29(3), 174-183.
- Eßer, Florian, Baader, Meike Sophia, Betz, Tanja, & Hungerland, Beatrice (Eds.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. London: Routledge.
- Eßer, Florian, & Königter, Stefan. (2010). «Transdisziplinäre Ethnographie». In Christine Riegel, Albert Scherr & Barbara Stauber (Eds.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte* (pp. 181-200). Wiesbaden: VS.
- Eßer, Florian, & Schröer, Wolfgang. (2012). «Der kindliche "Entwicklungsgang"». *Kinderforschung und Sozialpädagogik um 1900*. In Florian Bernstorff & Alfred Langewand (Eds.), *Darwinismus, Bildung, Erziehung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik* (pp. 113-129). Berlin: Lit.
- Foucault, Michel. (1973). *The order of things. An archaeology of the human sciences*. New York: Vintage.
- Gebhardt, Miriam. (2009). *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert*. München: Dt. Verl.-Anst.
- Großmann, Maximilian. (1898). «Wie wird ein Kind zum Verbrecher?». *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie*, 3(5), 130-149.
- Haraway, Donna Jeanne. (1991). «A Cyborg Manifesto. Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century». In Donna Haraway (Ed.), *Simians, Cyborgs and Women* (pp. 149-181). New York: Routledge.
- Hofstetter, Rita. (2012). «La Transformation de l'enfant en écolier (do 19e au milieu du 20e siècle). Les "eurékas" des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un "naturalisme" de l'enfance». *Paedagogica Historica*, 48(1), 31-50.

- Kölle, K. (1898). «Kinderfehler». *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie*, 3(3), 74-81.
- Latour, Bruno. (1993). *We have never been modern*. New York u.a.: Harvester Wheatsheaf.
- Lyotard, Jean-Francois. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Meyer, John W., & Jepperson, Ronald L. (2000). «The "Actors" of Modern Society. The cultural construction of social agency». *Sociological Theory*, 18(1), 100-120.
- N.N. (1899). «Über den Alkoholgenuss von Zöglingen einer Hilfsschule». *Zeitschrift für Kinderforschung*, 4(4), 123-130.
- N.N. (1900). «Ein Verein für Kinderforschung». *Zeitschrift für Kinderforschung*, 5(1), 4-9.
- Oelkers, Jürgen. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage ed.). Weinheim/München: Juventa.
- Peukert, Detlev J.K. (1987). *Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, Jean. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Popkewitz, Thomas S. (2006). «The idea of science as planning was not planned. A historical note about American pedagogical sciences as (re)making society and individuality». In Rita Hofstetter & Bernard Schneuwley (Eds.), *Passion, Fussion, Tension. New Education and Educational Sciences* (pp. 143-167). Bern: Peter Lang.
- Reckwitz, Andreas. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Reckwitz, Andreas. (2010). «Aspekte einer Theorie des Subjekts in der Kultur der Moderne: (Anti-)Bürgerlichkeit, soziale Inklusion und die Ethik der Ästhetik». In Hans-Georg Soeffner (Ed.), *Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008. Band 2* (pp. 739-750). Wiesbaden: VS.
- Ryan, Kevin William. (2011). «The New Wave of Childhood Studies: Breaking the grip of bio-social dualism?». *Childhood*, 19(4), 439-452. doi: 10.1177/0907568211427612
- Shuttleworth, Sally. (2010). *The Mind of the Child. Child Development in Literature, Science, and Medicine, 1840-1900*. Oxford: Oxford University Press.
- Theimer, H. (1912). «Womit beschäftigen sich Knaben am liebsten?». *Zeitschrift für Kinderforschung*, 17(11), 567-576.
- Trüper, Johannes. (1896). «Ungelöste Aufgaben der Pädagogik» *Zur pädagogischen Pathologie und Therapie* (pp. 1-14). Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.
- Trüper, Johannes. (1897). «Schema zur Feststellung des leiblichen und seelischen Zustandes eines Kindes». *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie*, 2(5/6), 144-148, 170-179.
- Turmel, André. (2008). *A Historical Sociology of Childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press.
- Ufer, Christian. (1896). «Professor Cesare Lombroso und Sanitätsrat Dr. Baer über die moralische Natur des Kindes». *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie*, 1(3), 74-80.
- Ufer, Christian. (1898). «Über Kinderpsychologie». *Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie*, 3(3), 65-74.

Chapitre 2

Regard d'archives, Toronto 1909-1939 : enjeux et pratiques disciplinaires autour de la petite enfance et de la citoyenneté

Adrienne Chambon

Université de Toronto, Faculté de Travail Social

Notre propos vise à poser un regard d'archives sur la composition des champs disciplinaires qui se sont cristallisés autour de savoirs et de pratiques de la petite enfance au début du XX^{ème} siècle en milieu anglo-Canadien. Nous considérons ici la spécificité du monde anglo-Canadien, car les dispositifs propres aux services pour l'enfance et la protection sociale institués au Québec ont suivi, et suivent encore, des trajectoires socioculturelles distinctes. Le Québec puise dans des sources et des influences francophones pour aboutir à une vision et une mise en œuvre de politiques sociales spécifiques. Un double questionnement guide notre démarche : comment situer l'émergence de ce champ à partir d'un ensemble plus large d'enjeux politiques, sociaux et culturels ? Quelles connaissances et quelles interventions ont fait de la petite enfance un objet privilégié à cette époque ?

Nous traiterons d'abord de la nature de l'archive qui a servi d'ancrage aux questionnements énoncés ci-dessus. Dans un deu-

xième temps, nous présenterons l'approche méthodologique suivie, pour aborder ensuite un ensemble de registres auxquels les dirigeantes de la crèche ont fait appel dans leur conception de leur programme modèle. Nous nous intéresserons aussi aux nouveaux savoirs dont les dirigeantes se sont inspirées pour façonner les pratiques adoptées. On terminera par quelques remarques qui dépassent le cas spécifique de cette recherche, en reliant des problématiques présentes et passées.

La création d'une crèche modèle : une archive à plusieurs voix

Ce projet porte sur l'émergence des services sociaux à Toronto au début du XX^{ème} siècle, les circonstances de leur constitution, leurs pratiques et leur (s) philosophie(s) ; il s'intègre à un programme de recherche financé par the Conseil Canadien de recherches en sciences humaines et en sciences sociales (CRSH). La recherche s'appuie sur le fonds d'archives d'une crèche modèle, *the West End Crèche* (WEC), établie en 1909. Ces archives révèlent un certain nombre de conceptions et de pratiques autour de la petite enfance, et la mobilisation d'alliances entre divers champs professionnels en cours de formation.

Les premières crèches en milieu anglo-canadien tirent leur origine d'initiatives développées en France et en Allemagne. Elles ont pour but de venir en aide aux familles pauvres, moralement 'saines' mais dépourvues de moyens suffisants pour subvenir aux besoins de leurs enfants en bas âge. Telle est la mission de ces organismes telle que décrite dans le rapport initial de fondation de la WEC (Prochner et Howe, 2000). A leurs débuts, les crèches accueillent aussi bien des nourrissons que des jeunes enfants scolarisés, issus de familles principalement immigrées et de familles monoparentales. Il ne s'agit pas, comme on l'envisage de nos jours, d'un service à but universel, mais d'un projet de philanthropie éclairée entrepris par des bénévoles issues des classes moyennes et supérieures cherchant à réduire les conditions de misère sociale dues à l'industrialisation et à l'urbanisation sauvage dans les grandes villes.

Le fonds d'archives qui nous concerne couvre la phase initiale du fonctionnement de la crèche jusqu'à la période de l'après-guerre (1909-1953), lorsque le gouvernement se retire du financement des services de crèches (1947). La West End Crèche (WEC), est alors contrainte d'abandonner ses premiers objectifs ; elle se reconvertit en

centre spécialisé dans les troubles psychiques des jeunes enfants, en premier lieu la schizophrénie. Les documents issus de ses débuts deviennent obsolètes. Des boîtes entières de dossiers sont transférées aux Archives de la province de l'Ontario dans les années 1970.

Ce fonds est constitué de documents hétérogènes dont la diversité représente une grande richesse pour l'analyse. Il comprend :

- L'ensemble quasi-complet des rapports d'activité de la crèche de 1909 à 1952 ;
- Des notes et comptes rendus épars des débats tenus au sein de l'administration, à usage interne ;
- Un cahier cartonné datant des années 1930-1931, le journal tenu par le club d'enfants ;
- Un cahier des charges comprenant les plans d'architecture du bâtiment et les relevés comptables liés à sa construction et son aménagement ;
- Deux albums de visiteurs (*Visitors Book*, et *Guest Book*), le premier datant des années 1930, le deuxième des années 1945-1950 ;
- Une dizaine de lettres de nature administrative ;
- Des coupures de journaux.

Dans cet article, nous exploitons principalement les rapports d'activités qui s'adressent à un vaste public, les albums des visiteurs, les plans d'architecture et les notes sur la conception de l'espace physique de la crèche, ainsi que le cahier du club des enfants, ces deux derniers étant réservés à l'usage interne.

Le corpus de données couvre un vaste champ de préoccupations. Les rapports annuels, formels, comprennent les cahiers des charges qui servent à encourager les levées de fonds auprès des membres du club et de l'élite philanthropique de la ville, et tiennent lieu d'instrument de responsabilité financière auprès de la municipalité, en échange de l'octroi de fonds publics (quoique limités). La WEC établit des registres sur les dépenses courantes, la nature des activités auxquelles les enfants participent et le nombre et profil des enfants qui en bénéficient (cf. l'établissement de la *Municipal Charities Commission* dès 1911 tel que décrit dans Johnstone, Chambon et Lightman, 2014). Ces rapports contiennent des considérations administratives, techniques, et également esthétiques quant à l'aménagement physique des lieux, le choix du mobilier, et les éléments de décors devant répondre à des priorités éducatives d'accueil et de stimulation. De plus, ces docu-

ments livrent de précieux renseignements sur les réseaux sociaux et professionnels que les dirigeantes de la crèche entretiennent pour soutenir leur projet.

Ces documents ont été abordés comme un ensemble à plusieurs voix à partir duquel nous avons cherché à tirer des enseignements sur la nature des débats au sein de l'organisation, et les orientations idéologiques de leurs auteurs. Nous ne cherchons pas à reconstituer une logique uniforme qui sous-tendrait l'ensemble de ces matériaux. Nous nous situons dans une perspective post-structuraliste inspirée des écrits de Michel Foucault, d'Arlette Farge, et des historiennes féministes anglo-saxonnes. Nous tentons plutôt de démêler les fils d'un assemblage complexe. L'examen des différents types de dossiers nous permet d'approfondir les logiques des pratiques de l'époque.

Notre propos soulève dès lors un certain nombre de questions : une archive locale peut-elle approfondir notre connaissance des multiples dimensions qui forment aujourd'hui 'la petite enfance' ? Comment un champ de pratiques en émergence peut-il rendre compte d'enjeux disciplinaires divers, voire d'enjeux de société complexes ? Et, finalement, de quelles façons des orientations philosophiques et politiques hétérogènes peuvent-elles avoir une influence sur le fonctionnement d'une organisation de soutien à l'enfance ?

Signalons que la composition de cette archive a des limites. Elle résulte en particulier d'un double processus de sélection et d'organisation, en amont, de la part du personnel qui a transmis les documents, et en aval, de la part de l'archiviste qui a donné un certain ordre à cet amas de matériaux. On ne peut que regretter le nombre limité de documents à usage interne. Ils n'ont pas été jugés assez importants pour être préservés ou transmis.

Le corpus a été étudié sur les plans matériel, textuel, et visuel (Chambon, Johnstone et Winckler, 2011). Nous avons abordé les documents en tant qu'objets ou *artefacts*, tenant compte des conditions de leur production et des usages qui en ont été faits (Edwards, 2009 ; Sekula, 1986). Les textes ont été étudiés sous deux angles, l'analyse pragmatique de discours et l'analyse de contenu. Les photographies et les autres documents visuels ont été examinés dans leur iconographie, leur cadrage, et leur support matériel. Nous avons pour ce faire bénéficié de la contribution d'une collègue photographe et chercheuse de

l'université de Brighton, Julia Winckler. L'approche interprétative et analytique des matériaux visuels s'est inspirée des travaux de Gillian Rose (2007) qui sont compatibles avec les approches discursives appliquées à l'analyse des textes.

Diversité d'horizons et perspectives sur l'enfance

La création des crèches en milieu anglo-canadien relève de registres sociopolitiques et culturels apparemment indépendants les uns des autres, et d'activités liées au développement du secteur de la petite enfance. Je cherche à départager ces aspirations, en évoquant d'abord les registres socioculturels utilisés dans cette entreprise, puis en confrontant les champs disciplinaires qui y ont été mobilisés.

Registre politique de valorisation nationale : plusieurs énoncés dans ces archives prennent appui sur le concept de nation et l'impératif de sa construction. La création des crèches suit de près l'acte fondateur de la constitution du Canada en 1867 : enfance et nation sont ainsi étroitement liées. L'enfance sert de point de ralliement et de mobilisation dans les efforts d'unité nationale. Au-delà d'initiatives à court terme, l'enfance permet de se projeter vers l'avenir. Elle représente le visage du pays imaginé dans le futur. Dans ce contexte, la crèche devient un instrument, voire un symbole, privilégié dans la formation et l'encadrement des nouveaux Canadiens. Ce sont ces grands enjeux historiques qui peuvent expliquer la convergence conjoncturelle de philosophies politiques diverses ayant soutenu des programmes de prise en charge des enfants.

D'un point de vue institutionnel, un État moderne doit mettre sur pied des institutions qui lui ressemblent. La crèche apparaît alors comme une *institution pionnière*, et ses fondatrices (des femmes en grande majorité) comme les piliers de la jeune nation. Le groupe de femmes à l'origine de cette crèche cherche à la promouvoir comme une solution novatrice à l'échelle de la ville, et au-delà même, à l'échelle du pays. Cet effort de reconnaissance est visible dans la technologie de production des rapports annuels, dont la publication est confiée à un imprimeur commercial plutôt que d'être simplement dactylographiés. Ce choix de mode de communication, quasi-officiel, souligne la détermination stratégique du groupe fondateur dans sa quête de visibilité publique, et la valeur que ces femmes accordent à la professionnalisation de leurs pratiques.

Discours colonial et post-colonial : divers discours sous-tendent le projet de la crèche. Les enfants de la WEC sont perçus comme de futurs citoyens qui doivent être encadrés par des repères normatifs de culture et de civilisation. L'impérialisme britannique joue ici un rôle influent dans l'imaginaire social. Ainsi les discours officiels de certaines fondatrices de la crèche font explicitement appel à *Britannia*, la mère-patrie de l'Empire (cf. Johnstone, 2014 ; Pickles, 2002). Le Canada anglais se différencie de la sorte du discours républicain de ses voisins du sud (États-Unis). A l'opposé, d'autres textes reprennent, pour leur part, des formules propres au mouvement de réforme sociale, invoquant, comme idéal, le devoir de solidarité sociale (voir ci-dessous).

Dimension religieuse : la WEC ne dépend pas statutairement d'un courant religieux spécifique, ce qui en fait son originalité. Elle accepte les enfants issus de familles de confessions diverses. Cependant, les rapports annuels reflètent une orientation dominante dans son fonctionnement. La présence d'un prêtre anglican est sollicitée dans la formation de son premier comité d'administration. Et la pratique de la prière quotidienne, proposée très tôt pour les enfants, est adoptée sans délai par le conseil d'administration.

Registre du genre : la WEC est fondée par un club de femmes philanthropes. La pratique des clubs, très répandue dans les milieux aisés, se distribue entre hommes et femmes. Les clubs de prestige étant réservés aux hommes, les femmes fondent des clubs littéraires, suivis de clubs d'action sociale qui sont accueillis favorablement, car ils sont perçus comme le prolongement naturel du domaine féminin de soin ou 'care' (Blair, 1980). Se déploient alors des conceptions de projets sociaux dits 'maternaliste' et réformiste, tels qu'on les conçoit de nos jours (Koven et Michel, 1993 ; Davin, 1997).

Ce genre d'initiatives a des conséquences importantes, car il donne accès à un rôle sociopolitique influent à certains groupes de femmes, bien avant que les femmes n'obtiennent le droit de vote.

Les documents d'archive nous montrent un groupe de femmes très actives qui, au delà de la création d'un service pour enfants en bas âge, s'investissent dans la politique sociale de la ville et prennent position, à plusieurs reprises, en faveur de causes sociales (tels que services sociaux, hôpitaux, financements publics, constitution de réseaux organisationnels), manifestant de la sorte leur ambition civique. Leur influence est très forte pendant la période de pré professionnalisation.

Elle décline par la suite avec la montée des fédérations philanthropiques dirigées par des hommes, et l'importance croissante du gouvernement, champ également masculin (cf. développement similaire étudié aux E.U. par Netting, O'Connor et Fauri, 2009).

Influences disciplinaires

Le champ philanthropique des services sociaux prend l'enfant comme objet privilégié. Les conditions de vie des enfants suscitent une réflexion majeure dans les milieux réformistes philanthropiques, tant laïques que religieux. Les premiers congrès internationaux sur la protection de l'enfance, de même que les chapitres consacrés au bien-être des enfants dans le domaine du travail social, ont lieu dès la fin du XI-Xème siècle (Rollet-Vey, 2001).

Dans leur déclaration de principe, les fondatrices de la crèche insistent sur la nécessité de subvenir aux besoins des enfants, dont les mères se trouvent dans l'obligation de travailler (« out of necessity ») afin d'assurer la survie de leur famille. Cette formulation, qui peut nous paraître aujourd'hui désuète, montre bien le type de critiques, provenant de milieux conservateurs, auxquelles ce groupe doit répondre, à savoir comment envisager le soin et l'éducation des enfants en dehors du domicile familial et du cocon idéalisé de la famille bourgeoise ?

L'ouverture d'une crèche s'inscrit à l'intérieur d'un plus large éventail de programmes 'ouverts' qui se multiplient à travers la ville. En une décennie sont créées à Toronto plusieurs crèches ; plusieurs « Settlement Houses », et de nombreux services communautaires. Ce mouvement traduit une conception alternative de celle qui guide les institutions plus anciennes de type résidentiel, fermées, tels que les hôpitaux, orphelinats, maisons de correction et maisons de providence -- tout un ensemble d'institutions décrites par Michel Foucault comme relevant d'une logique de l'enfermement.

La crèche a principalement pour but le bien-être des enfants pauvres, mais rapidement, les visites à domicile qu'entreprennent les bénévoles (manifestant des motivations mixtes de curiosité, d'intérêt et de surveillance) révèlent des situations de grande pénurie dans ces foyers. Deux tendances se manifestent alors au sein de l'organisation. Une partie des membres du club du WEC propose d'investir une part du

budget dans l'assistance des mères. D'autres préfèrent concentrer leurs efforts sur le bien être et l'éducation des enfants comme seul investissement valable. La nouvelle tendance s'exprime à travers l'organisation d'un service d'aide à l'emploi pour les mères de ces enfants organisé au sein de la crèche. Il se limite, cependant, à des emplois domestiques visant à assurer un revenu minimum de rémunération, et à des emplois à la tâche tels que travaux de couture et reprise des habits, effectués au sein de la crèche. A ces activités viennent plus tard s'ajouter des tâches liées aux efforts de guerre, assurant de la sorte la contribution des familles pauvres à la solidarité nationale. Dans cette circonstance, se rejoignent alors des conceptions réformiste et nationaliste.

En 1914, cinq ans après l'ouverture de la WEC, s'ouvre la première École de service social du Canada au sein de l'université de Toronto. Le corps étudiant est composé de femmes philanthropes et de praticiennes dans le domaine de l'aide sociale, auxquelles se joint un contingent d'infirmières. Ce regroupement signale de la sorte la porosité des champs disciplinaires ; les deux professions, travail social et études infirmières, étant alors perçues comme proches l'une de l'autre.

Plusieurs indices soulignent par ailleurs l'importance du champ de la santé pour la petite enfance. Les premiers rapports annuels de la WEC sont remplis de commentaires exprimant le désarroi face aux cas de mortalité infantile parmi les enfants de la crèche. Des registres suivent alors l'évolution de la morbidité et de la mortalité des enfants. Cette préoccupation est celle de toute une époque. On la retrouve dans les rapports municipaux qui se focalisent sur les quartiers les plus pauvres, en priorité les zones d'habitation des nouveaux immigrants. Le rapport de santé publique de 1911, rédigé par le chef du département, Charles Hastings, s'insurge contre les conditions d'insalubrité et les manquements graves à l'hygiène dans ces quartiers. Ce rapport marque un tournant dans la détermination politique de la municipalité de Toronto. Les nombreuses campagnes et interventions d'assainissement réussissent à redresser la situation. La chute sensible du taux de mortalité concourt à justifier les services rendus par la crèche.

Geste significatif, la direction de la WEC recrute comme première intendante (*matron*) une femme ayant occupé une fonction d'infirmière dans un des hôpitaux de la ville. Le rapport annuel se félicite de son profil d'experte et justifie le salaire supérieur qui lui est accordé en comparaison avec la faible rémunération du personnel de cuisine, de

nettoyage ou de gardiennage, sans formation particulière. Dès lors, ce poste clé est régulièrement pourvu par un personnel au statut (quasi-) professionnel.

Une attention nouvelle se porte sur l'environnement physique de la crèche, qui relève autant d'un souci d'hygiène que de nouveaux principes d'éducation. L'importance attribuée aux activités en plein air dans le développement des enfants fait partie d'un mouvement d'éducation plus large comprenant les colonies de vacances, les jardins éducatifs, et les aires de jeux supervisés. L'espace vert entourant le bâtiment de la crèche sert d'aire d'instruction et de jeux, comme l'indiquent les rapports annuels illustrés d'un petit nombre de photographies. Le dossier d'architecture et d'aménagement de la crèche contient un débat soutenu sur plusieurs mois en faveur de la construction d'une véranda, devant offrir le bénéfice de la lumière naturelle et servir de lien entre les espaces intérieurs et extérieurs. La décision d'abandonner le projet, suite à son coût prohibitif, suscite de profondes déceptions au sein de groupe.

Par ailleurs, les dirigeantes de la crèche se préoccupent de la santé des enfants au-delà des murs de leur établissement et se voient porteuses d'une mission publique. Le groupe entreprend des démarches auprès de la municipalité pour exiger la construction d'un hôpital spécialisé dans les maladies infectieuses, en premier lieu la tuberculose. Cet établissement est créé peu de temps après.

Émergence d'un champ de savoir spécifique pour le développement de l'enfant et l'éducation en bas âge

Les dirigeantes de la crèche s'intéressent aux nouvelles connaissances et pratiques dans l'éducation des jeunes enfants. Elles entreprennent des visites d'étude auprès de collègues, principalement en Grande Bretagne et aux Etats-Unis, dont elles font cas dès leur retour, comme l'indiquent les rapports annuels. Les membres de l'administration et les membres du personnel sont enjointes de prendre connaissance d'ouvrages publiés en Angleterre et aux États-Unis (Chambon, Johnstone et Köngeter, 2015).

Les cahiers des visiteurs témoignent d'une activité intense de réseautage de la part des organisatrices de la WEC auprès de collègues dans le domaine de la petite enfance. Les entrées reflètent un échange soutenu d'idées et de personnes entre la Grande Bretagne, les États-Unis et le Canada anglais, auxquels participent des représentantes du Japon, de la Chine et de l'Australie, et également de la France et de l'Italie. Les écarts de profils entre les visiteurs de la première et de la deuxième période révèlent une activité internationale forte avant la seconde guerre mondiale, et limitée, par la suite, à des échanges en majorité locaux (Chambon, 2011).

Avec le temps, les liens se formalisent avec les groupes semblables à l'étranger. Le WEC se joint à un réseau de la petite enfance créé en Angleterre. A Toronto même se constitue un réseau formel de crèches à l'échelle de la ville, avec pour fonction de coordonner les activités des différentes crèches ; uniformiser leurs pratiques (semi)-professionnelles ; et influencer les politiques sociales de la municipalité. Le WEC occupe un rôle moteur dans ce réseau.

Les photographies en noir et blanc qui ornent les rapports des années 1920 mettent en valeur des situations éducatives-type : enfants assis en cercle écoutant un adulte ; enfants jouant dans le jardin ; enfants apprenant la lecture et le calcul ; enfants se brossant les dents ; enfants apprenant à boutonner leurs vestes (Chambon, Johnstone et Winckler, 2011).

Le cahier du club des enfants reflète les propositions et décisions prises par le groupe de filles et de garçons qui y participent. Les membres de ce club, sous la direction d'une adulte accompagnatrice, sont formés à respecter les règles de conduite, et adoptent un fonctionnement procédural de type parlementaire. Les comptes-rendus de ces réunions, initialement rédigés par l'accompagnatrice, sont progressivement rédigés et signés par la petite fille qui occupe pendant un temps la fonction de secrétaire du club (Chambon, Johnstone & Winckler, 2011). Il nous est donné de suivre le tracé au crayon de son écriture, de ses ratures, et des ses corrections.

C'est à cette époque que le champ de la psychologie infantine se met en place. La crèche est alors stratégiquement rattachée au centre de recherche de l'Institut de l'Étude pour l'Enfance (*Child Institute Study*), associé à l'université de Toronto. Suite à des accords entre la WEC et les

départements universitaires de psychologie et de travail social, la crèche élargit ses fonctions pour servir également de laboratoire de recherche, et de lieu de formation professionnelle.

En résumé, l'examen de ces archives nous permet d'affirmer que les crèches se positionnent, à leur début, au croisement des disciplines de la santé, du social, de la psychologie, et du champ émergent de la petite enfance. Leur développement rapide est fortement soutenu par des considérations politiques et religieuses, voire nationales, et même nationalistes.

Le domaine de l'enfance : entre éducation et protection

Nous avons tenté de montrer la diversité d'influences s'exerçant sur les pratiques des crèches à leur début en milieu Canadien anglais. Cependant, Dans quelle mesure les données récoltées nous permettent-elles de monter en généralité et de saisir des dimensions plus générales concernant la petite enfance ? Peut-on parler d'une conception générique de l'enfance sur la base de l'étude d'un mouvement de crèches, ou bien les crèches en représentent-elles seulement un des courants, et y a-t-il, dès cette époque, des conceptions profondément multiples, voire contrastées, de l'enfance ?

Nous ne pouvons ignorer que les crèches pour nourrissons et pour les enfants scolarisés des petites classes représentaient un secteur bien particulier des services pour enfants. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les crèches faisaient partie du développement des services ouverts à base communautaire, postérieurs à la création de services pour la protection des enfants contre les sévices et les abus, de type résidentiel, qui répondaient, pour leur part, à une législation spécifique (Splane, 1965).

Pour explorer plus avant ces questions, nous nous sommes penchés sur des matériaux datant de même époque mais externes à la WEC, et avons tenté de comparer les textes et les images que nous connaissions avec, d'une part, des documents provenant d'autres crèches, et des programmes comparables dans le domaine de l'éducation et, d'autre part, avec des documents issus d'organismes pour la protection de l'enfance, auxquels nous avons joint des études historiques les concernant.

Parmi les sources contrastées, nous avons choisi le fonds Barnardo, un cas typique de programme créé dès la fin du XIX^{ème} siècle pour la protection de l'enfance, qui comprend une importante documentation, et est connu en Angleterre et au Canada anglais. Thomas Barnardo crée en Angleterre un large réseau d'abris pour enfants défavorisés vivant dans les bidonvilles des grands centres industriels tels que Manchester, Liverpool ou Londres. Il met sur pied un mouvement d'émigration et de placement de jeunes, à potentiel « criminel » ou déviant, vers le Canada et l'Australie, auprès de familles vivant principalement en milieu rural. Après un succès initial, son initiative soulève de nombreux débats, tant à l'époque que récemment. L'autre source de documents de ce type consiste en l'immense plateforme de services, les *Children's Aid Societies*, consacrés à la protection de l'enfance, qui instituent le placement des enfants hors de leur famille auprès de centres résidentiels et de familles d'accueil (cf. Chen, 1995 pour le Canada).

Les collections d'images provenant de ces deux sources sont radicalement différentes des images que contiennent les rapports de la WEC. Les images de charité (Barnardo et Children's Aid) s'apparentent aux représentations d'enfants indigents que l'on trouve dans les films d'époque, comme *Le Kid* de Charlie Chaplin (1921). La pauvreté prend figure de misérabilisme, les enfants apparaissent comme des spécimens d'une autre espèce, déguenillés, le regard torve, souvent handicapés (Koven, 1997). Ce type de représentation est proche du courant d'idées eugénistes. Le contraste avec les images que promeut la WEC est saisissant. Avec le WEC, nous avons affaire aux représentations de futurs citoyens, éduqués, fiers, soigneux et bien soignés.

Une première hypothèse, que nous avons envisagée, consistait à attribuer ces deux genres de représentations à deux types distincts de population enfantine. Or, les archives que nous avons consultées nous suggèrent qu'il s'agit du même groupe d'enfants, appartenant à des familles d'immigrants pauvres, et vivant dans les mêmes quartiers. Ce contraste nous fournit ainsi un tableau bifurqué de deux parcours distincts de l'enfance en milieu populaire, décrits (et dépeints) selon les pratiques de catégorisation mises en jeu dans chaque type d'organisme. D'un côté, l'accent porte sur l'effort tendu vers la norme, la réhabilitation, l'éducation, la formation dans un sens pédagogique, et la transformation des enfants en futurs citoyens. De l'autre, il porte sur une conception de l'enfance à risque, enfance à part, qui représente un risque pour la société dans son ensemble. Ce clivage, présent dans les

textes, est d'autant plus accentué dans les photos. Pour reprendre les termes de Sekula (1986), le contraste perpétue des constructions de classe distinctes. Dans un cas (WEC et services semblables) les documents reflètent des stratégies d'uniformisation et d'assimilation par le rehaussement social des enfants ; dans l'autre, nous apparaît la vision de leur profonde altérité, soulignant et produisant les marques d'une fracture sociale inéluctable.

Conclusion

Une lecture approfondie du fonds d'archive d'un service modèle de la petite enfance nous a permis de déceler des influences multiples pour rendre compte de son développement. De multiples champs disciplinaires (santé, social, psychologie, éducation) sont concernés par la création des crèches au début du XX^{ème} siècle en milieu anglo-canadien. Des pratiques de philanthropie sociale se conjuguent avec des interventions dans le domaine de la santé publique, débordant le périmètre d'un projet associé en premier lieu avec le nouveau domaine de connaissance de la petite enfance et du développement des enfants. Les marges disciplinaires semblent peu précises. Par ailleurs, la comparaison avec les services pour la protection de l'enfance nous montre de manière frappante à quel point le champ de la petite enfance était hétérogène.

Il nous semble important de resituer ces ensembles de pratiques à l'intérieur d'un contexte plus large. Le champ de la petite enfance représente un enjeu d'importance et suscite des mouvements de mobilisation hétérogènes, voire opposés. Les influences disciplinaires se jouent à l'intérieur d'enjeux sociopolitiques et culturels plus vastes, que nous avons identifiés sous la forme de registres relevant de l'identité nationale (perspective qui se décline différemment dans chaque pays) ; de tendance impérialiste (coloniale) ; d'une politique sexuellement différenciée dans l'attention accordée aux activités de femmes socialement favorisées, pour lesquelles ce champ d'action représente un accès privilégié au domaine politique ; et de l'influence de mouvances religieuses (cette dimension continue d'exercer une certaine influence sur les politiques et les programmes d'aide sociale).

Le fonds d'archives d'une crèche modèle établie au début du XX^{ème} siècle soulève ainsi des questions fondamentales : qu'en est-il aujourd'hui de la séparation des champs disciplinaires prenant pour

objet d'étude de la petite enfance, et des logiques politiques et sociales, tantôt convergentes, tantôt divergentes, qui les orientent ? Ce sont là des objets de questionnement d'une grande actualité.

Références bibliographiques

- Blair, Karen J. 1980. *The clubwoman as feminist. True womanhood redefined, 1868-1914*. New York, London, Holmes & Meier Publishers Inc.
- Chambon, Adrienne. 2011. « The transnational circulation of model programs for children in the early 20th century in Toronto », *Transnational Social Review: A Journal for Social Work*, vol. 1, n. 1 : 21-34.
- Chambon, Adrienne. 2012. « Disciplinary borders and borrowings: Social work knowledge and its social reach, a historical perspective », *Social Work & Society*, vol. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-342>
- Chambon, Adrienne, Marjorie Johnstone et Julia Winckler. 2011. « The material presence of early social work: The practice of the archive », *British Journal of Social Work*, vol. 41, n. 4 : 625-644.
- Chambon, Adrienne, Marjorie Johnstone et Stefan Köngeter. 2015. « The circulation of knowledge and practices across national borders in the early 20th century: A focus on social reform organisations », *European Journal of Social Work*, vol. 18, n. 4 : 495-510.
- Chen, Xiaobei. 2005. *Tending the gardens of citizenship: Child saving in Toronto 1880s-1920s*. Toronto: University of Toronto Press.
- Davin, Anna. 1997. « Imperialism and motherhood », in F. Cooper & Ann Stoler (éds.), *Tensions of empire: Colonial cultures in a bourgeois world*. Berkeley: University of California Press : 87-152.
- Edwards, Elizabeth. 2009. « Photographs as objects of memory », in Fiona Candlin et Raiford Guins (éds.), *The Object Reader*, London: Routledge.
- Greene, Gina M. 2012. « Children in glass houses: toward a hygienic, eugenic architecture for children during the Third Republic in France (1870-1940) », thèse d'architecture, Princeton University.
- Hastings, Charles. 1911. *Report of the Medical Health Officer dealing with the recent investigation of the slum conditions in Toronto, embodying recommendations for the amelioration of the same*. Toronto : Department of Health.
- Johnstone, Marjorie. 2014. « Diverging and contested feminisms in early social work history in Ontario », thèse de service social, University of Toronto, Factor-Inwentash Faculty of Social Work.

- Johnstone, Marjorie, Adrienne Chambon et Ernie Lightman. 2014. « Funding strategies and associated motives of social philanthropy in early 20th century Toronto: The destabilizing of a myth », *Canadian Social Work Review*, vol. 31, n. 1 : 41-62.
- Kealey, Linda. 1979. *A Not Unreasonable Claim: Women and reform in Canada 1880s-1920s*. Toronto: Women's Educational Press.
- Koven, Seth. 1997. « Dr. Barnardo's 'Artistic Fictions': Photography, Sexuality, and the Ragged Child in Victorian London », *Radical History Review*, vol. 69 : 6-45.
- Koven, Seth et Sonya Michel (éds.). 1993. *Mothers of a new world: Maternalist politics and the origins of the welfare state*. London : Routledge.
- Netting, F. Ellen, Mary K. O'Connor and David Fauri. 2009. A missing tradition: Women managing charitable organisations in Richmond, Virginia, 1805-1900, *The Social Service Review*, vol. 83, n. 4 : 557-584.
- Pickles, Katie. 2002. *Female Imperialism and national identity. Imperial Order Daughters of the Empire*. Manchester: Manchester University Press.
- Prochner, Larry and Nina Howe. 2000. *Early childhood care and education in Canada*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Rollet-Vey, Catherine. 2001. « La santé et la protection de l'enfant vues à travers les congrès internationaux (1880-1920) », *Annales de Démographie Historique*, n. 101, 97-116.
- Rose, Gillian. 2007. *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*, 2nd ed. CA : Sage.
- Rowbotham, Sheila. 2012. *Dreamers of a New Day: Women who Invented the 20th Century*. London : Verso Publ.
- Rose, Clare. 2008. « Raggedness and respectability in Barnado's archive », *Childhood in the Past*, vol. 1, n. 1 : 136-150.
- Sekula, Alan. 1986. « The body and the archive ». *October*, vol. 39 (winter) : 3-64.
- Splane, Richard B. 1965. *Social welfare in Ontario 1791-1893: A study of public welfare administration*. Toronto: University of Toronto Press.
- Tagg, John. 1988. *The Burden of representation: Essays on photographs and histories*. Amherst, Mass.: University of Massachusetts Press.

Chapitre 3

L'enfant au cœur du livre : fiction et fantasme, émanation ou rival de l'enfant des sciences humaines ?

Alice Pfister

Université Paris-Sorbonne (Paris IV)

Centre de Recherche en Littérature Comparée : EA4510

Mes recherches, centrées sur l'enfance inspiratrice, en littérature et en arts, au XX^e siècle, en France et en Grande-Bretagne, m'ont conduite à m'intéresser à la dimension artistique de l'album pour enfants ainsi qu'aux impressions poétiques du personnage enfant dans le roman moderne. Ces objets d'étude, si différents soient-ils, témoignent d'une même tendance : une représentation de l'enfance qui inspire la création, une figure de l'enfant qui relaye la modernité. Des auteurs d'albums²¹ ont ainsi tiré profit du dessin d'enfant, et des qualités prêtées à l'enfance telle qu'elle a été historiquement construite – spontanéité, maladresse, vivacité – pour rejoindre l'esthétique des avant-gardes artistiques – destruction de la perspective, tachisme,

21. Convoquons, à titre d'exemples, le crayonné frénétique d'Un petit chaperon rouge de Marjolaine Leray, les abécédaires aux allures de brouillon colorié de Kveta Pacovska, ou encore l'imaginaire graphique d'Hervé Tullet qui met à profit la force expressive de taches et de gribouillages d'inspiration enfantine.

abstraction. Parallèlement, dans le récit moderne²², la subjectivité du personnage enfant, la manière dont il appréhende le monde, semble engager une poétisation du réel – une poétisation dont la critique a fait un élément central du récit moderne. L'enfant se ferait donc, en art comme en littérature, le vecteur privilégié d'une esthétique moderne.

Or, dans le récit moderne, les qualités poétiques de cette psyché enfantine semblent puiser à la source même des processus cognitifs de l'enfant, tels que les ont théorisés les psychologues du développement²³. Tout se passe comme si l'écrivain moderne s'inspirait de la conscience de l'enfant réel pour forger son personnage fictionnel. Mais cette hypothèse suscite plusieurs problèmes méthodologiques et épistémologiques : comment établir une corrélation objective entre concepts de la psychologie du développement et littérature quand les auteurs modernes ne se revendiquent pas de ces théories ? Comment évaluer ce savoir sur l'enfance ? De fait, ces idées²⁴, aujourd'hui relativement diffusées, n'existaient à l'époque, pour le non-spécialiste, qu'à l'état de rumeur, et les représentations de l'enfance charriées par la littérature ont influencé ces écrivains autant, sinon plus, que la sociologie ou la psychologie de l'enfance. Or, c'est peut-être justement grâce à une conception hybride de l'enfant, entre réalité et utopie, entre sciences de l'enfance et fantasme littéraire, que se construit le modèle inspirateur de l'enfant. Dans le cadre de cet article, je tenterai donc de montrer comment l'image fantasmée de la psyché enfantine est instrumentalisée par le romancier moderne, et comment cette psyché enfantine fictionnelle entre en résonance avec les théories de la psychologie de l'enfant²⁵ — une résonance avérée, lointaine, ou déformée.

Dans un premier temps, je montrerai que, dans le roman moderne, l'enfant est le prisme d'une poétisation du réel, laquelle ren-

22. Parmi ces récits, voir en particulier des nouvelles de Katherine Mansfield comme *The Prelude* (1918) et *At the Bay* (1922) centrés autour de la jeune Kezia, certaines pages de romans de Virginia Woolf, et particulièrement le premier chapitre de *The Waves* (1931) qui illustre le débuts de la conscience chez les six personnages, ou encore les premiers tomes d'*À la recherche du temps perdu* illustrant l'enfance du héros : « Combray » et « Nom de pays : le nom » dans *Du côté de chez Swann* (1913) et « Autour de Mme Swann » et « Nom de pays : le pays » dans *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* (1919).

23. Notamment les précurseurs, contemporains d'un développement du récit moderne au tournant des XIX^e et XX^e siècles, comme James Sully (Sully 1895). Mais cette idée est particulièrement développée dans les ouvrages de Jean Piaget (Piaget 1923 ; Piaget 1938).

24. Notamment la dimension prélogique des processus cognitifs enfantins, et l'assimilation de l'inconnu au connu qu'il opère par le biais de l'analogie, ressort d'une appréhension poétique du réel.

25. La dimension psychanalytique de ces représentations de l'enfance, nourries par une connaissance directe ou indirecte des théories freudiennes, a quant à elle fait l'objet de nombreuses monographies consacrées aux auteurs modernes. Mentionnons, parmi les plus récentes, celle que Jean-Yves Tadié consacre à Marcel Proust (Tadié 2012).

contre singulièrement les propriétés de la conscience enfantine qu'a mises au jour la psychologie du développement. Dans un second temps, je manifesterai les sources romantiques de la représentation littéraire de l'enfance comme âge poétique, en montrant qu'elles concurrencent, voire éclipsent, chez les auteurs modernes, l'influence des recherches scientifiques sur l'enfance. Enfin, je souhaite plus précisément démontrer que les analogies séduisantes opérées entre concepts de la psychologie du développement et concepts littéraires s'avèrent trompeuses, et je prendrai comme exemple la notion de monologue, dont Piaget fait la forme expressive privilégiée du jeune enfant, et qu'il est tentant de rapprocher du monologue intérieur, typique du roman moderne.

Le personnage enfant dans le roman moderne, une conscience poétique en accord avec les théories de la psychologie du développement

Le personnage enfant tel qu'il est mis en scène dans le roman moderne fait singulièrement écho aux théories des psychologues de l'enfance au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Je convoquerai à ce titre James Sully et Jean Piaget, dont les concepts fondateurs semblent pouvoir s'appliquer au personnage fictionnel de ces romans modernes comme s'il s'agissait d'un enfant réel. Si je centre mon propos sur ces deux penseurs de la psychologie de l'enfance, c'est à des fins de concision, et parce qu'il s'agit, dans les deux aires géographiques de mon corpus – France et Grande-Bretagne –, des théories les plus prégnantes à l'époque qui m'intéresse : ce moment où émerge, dans le récit, une certaine modernité, caractérisée par une plus grande subjectivité, et une porosité du genre narratif avec le genre poétique²⁶. En France, le chef de file incontesté des sciences de l'enfance au début du XX^e siècle est en effet le psychologue suisse Jean Piaget. En Grande-Bretagne, James Sully, dès la fin du XIX^e siècle, traite de la psychologie de l'enfant en collectant de nombreuses données, certaines scientifiques, d'autres de l'ordre du simple témoignage, et, ce qui est particulièrement surprenant, parfois même des matériaux littéraires – des romans d'enfance,

26. Sur l'importance de la subjectivité dans le roman moderne : « Que la narration s'effectue à la forme impersonnelle (James, Joyce ou Woolf) ou à la première personne (Proust, Céline, Cendrars, Svevo, Miller ou C. Simon), c'est toujours le mouvement avide d'une subjectivité [...] » (Henry 1988 : 93) Sur la perméabilité du récit moderne à la poésie : « Ce que découvraient les générations de la fin du siècle, c'était, par le truchement de ces proses, une attention passionnée à ce qui est, objet, animal, paysage, et l'ambition de rendre la particularité d'une perception ou la spécificité d'une impression : la description abandonnait l'inventaire pour rejoindre la poésie [...] » (Raimond 1966 : 208)

notamment. La littérature, même d'inspiration autobiographique, reste une production littéraire qui construit une représentation de l'enfance avec des instruments empruntés à l'art de la fiction : les matériaux qu'elle offre au psychologue présentent donc un biais notable. Si on ne peut parler de rigueur scientifique, Sully s'impose néanmoins comme un précurseur : ses idées se retrouvent dans les textes de Piaget, notamment les tendances de l'enfant au réalisme nominal – le mot confondu avec la chose –, et à l'animisme – prêter vie et intentions à des objets inanimés. On peut donc supposer que ces concepts, prégnants dès la fin du XIX^e siècle, et qui plus est dans les premières décennies du XX^e siècle, ont donné le ton de la psychologie de l'enfance au moment où émerge et se développe une forme de récit moderne. On est alors tenté de mettre en relation la représentation de l'enfant dans les textes des psychologues de l'enfance avec celle qui se fait jour dans ce récit moderne. Un élément particulièrement déterminant dont relèvent l'une et l'autre est le postulat d'une poéticité des perceptions enfantines.

La résonance poétique des concepts de Piaget

Concernant cette vision poétique de l'enfant, le rapprochement transdisciplinaire entre sciences humaines et littérature a déjà été opéré par Claude Vincenot, dans son article « Les Procédés littéraires de Marcel Proust et la représentation du monde chez l'enfant » (Vincenot 1968). L'auteur, reprenant les théories développées par Piaget dans *La Représentation du monde chez l'enfant* (Piaget 1938), montre que la manière dont l'enfant appréhende le monde rencontre certains modes d'expression poétique. Il fait surtout la démonstration du réalisme nominal, confondant les qualités du mot et de la chose, à l'origine du pouvoir évocateur des mots chez Proust.

Or, la même démonstration peut être faite au sujet d'autres propriétés de la conscience enfantine : l'égoïsme, l'animisme et l'artificialisme, tous trois au cœur des réflexions de Piaget. On peut en effet attribuer à l'incapacité de l'enfant à distinguer entre intériorité et extériorité – ce que Piaget nomme égoïsme²⁷ – un procédé poétique comme l'hypallage, qui projette les qualités du sujet sur l'objet qu'il contemple, par exemple lorsque l'on dit se promener sur « chemin

27. « [...] l'égoïsme est une absorption du moi dans les choses et les personnes, avec indifférenciation du point de vue propre et des autres points de vue [...] » (Piaget 1923 : 63)

solitaire » ou que, étant soi-même soucieux, on porte les regards, par temps d'orage, sur un « ciel tourmenté ». L'animisme peut quant à lui être le moteur de personnifications, un des plus vieux procédés de poétisation du réel qu'on retrouve dans des expressions devenues usuelles comme « la terre nourricière », « le vent qui hurle », etc. La distinction entre personnification animiste et hypallage égocentrique est par ailleurs difficile à établir, dans la mesure où tous deux relèvent d'une personnification des éléments ; l'hypallage est seulement plus restreint car il postule que la personnification assimile l'inanimé au sujet lui-même et non à n'importe quel être animé. Enfin, l'artificialisme qui explique les phénomènes naturels par une action intentionnelle, sur le modèle de l'action humaine, tend à faire de tout objet un artefact et, potentiellement, une œuvre d'art, entraînant une esthétisation du réel. Ainsi des aubépines chez Proust, telles que les perçoit le jeune héros dans *Du côté de chez Swann* (1913) :

Moi-même j'appréciais le plus le fromage à la crème rose, celui où l'on m'avait permis d'écraser des fraises. Et justement ces fleurs avaient choisi une de ces teintes de chose mangeable, ou de tendre embellissement à une toilette pour une grande fête, qui, parce qu'elles leur présentent la raison de leur supériorité, sont celles qui semblent belles avec le plus d'évidence aux yeux des enfants, et à cause de cela, gardent toujours pour eux quelque chose de plus vif et de plus naturel que les autres teintes, même lorsqu'ils ont compris qu'elles ne promettaient rien à leur gourmandise et n'avaient pas été choisies par la couturière. (Proust 1987 : 138. Je souligne)

L'illusion enfantine est ici ostensiblement désignée par le narrateur : une illusion animiste qui fait de ces aubépines des jeunes filles coquettes qui ont « choisi » leur plus jolie robe pour aller au bal, et une illusion artificialiste qui impute à la nature des talents de couturière. Or, ce qui est remarquable, c'est que l'effet esthétique provoqué par l'illusion survit à la disparition de l'illusion : l'enfant a une illusion porteuse d'une dimension esthétique (il transmue le réel en féerie), et cette impression esthétique est pérenne : « même lorsqu'ils ont compris qu'elles ne promettaient rien à leur gourmandise et n'avaient pas été choisies par la couturière ». Mais on pourrait aller plus loin, et postuler que l'illusion elle-même persiste, inscrite qu'elle est dans l'impression esthétique, comme on peut le voir dans le passage qui suit immédiatement :

Et certes, je l'avais tout de suite senti [...] que ce n'était pas facticement, par un artifice de fabrication humaine, qu'était traduite l'intention de festivité dans les fleurs, mais que c'était la nature qui, spontanément, l'avait exprimée avec la naïveté d'une commerçante de village travaillant pour un reposoir, en surchargeant l'arbuste de ces rosettes d'un ton trop tendre et d'un pompadour provincial. (Proust 1987 : 138. Je souligne)

Alors même que le narrateur signale cette illusion et dit s'en défaire, le procédé poétique prolonge l'illusion, à travers la survie d'une personnification : la nature couturière. La métaphore de la nature agissante, pour culturellement admise qu'elle soit, n'en est pas moins une métaphore, et une métaphore animiste et artificialiste à la fois : elle humanise la nature en conservant l'image de la couturière, et elle lui prête des intentions qui font du buisson d'aubépines un artefact, un « reposoir ». Au moment même où est signalée l'illusion artificialiste, ses implications métaphoriques se trouvent donc prolongées.

La dimension poétique suscitée par l'appréhension enfantine du monde, selon des processus cognitifs bien déterminés – animisme, artificialisme –, est relayée volontairement par l'élaboration textuelle adulte, selon des procédés proprement littéraires – personnifications, métaphores... Les perceptions de l'enfant produisent spontanément des images que l'adulte créateur façonne artificiellement. Le recours à un personnage enfant permet ainsi de naturaliser la dimension poétique de l'œuvre : l'illusion cognitive première est le support naturel qui légitime le procédé littéraire. Or, cette dimension poétique des processus cognitifs pourrait bien être à l'origine d'une représentation de l'enfant comme poète ou artiste, qui va d'ailleurs de pair avec une représentation de l'artiste comme enfant.

L'enfant-poète, l'enfant-artiste

C'est ce que semblent suggérer les ouvrages de psychologie enfantine eux-mêmes. « L'enfant-artiste » est le titre d'une section de l'ouvrage de James Sully, *Studies of Childhood* (1895). Il parle ainsi des « impressions quasi esthétiques de l'enfant » (Sully 1898 : 415), fait remarquer que la tendance de l'enfant à associer des éléments, généralement pour ramener l'inconnu au connu, est génératrice de « jolies

images²⁸ », et ne manque pas d'associer l'enfant à la figure du poète²⁹. Cependant, il semble discutable d'imputer à la psychologie de l'enfance la source d'une pareille assimilation de l'enfant au poète. L'objet de Vincenot n'était pas de démontrer l'influence des théories de Piaget sur Marcel Proust – et pour cause, elles furent développées et diffusées majoritairement après la parution de ce premier tome de la *Recherche* –, et ce n'est pas davantage le nôtre. Aucun élément biographique, épistolaire ou para-textuel ne nous permet en effet de supposer que des auteurs comme Proust et Woolf ont lu des ouvrages sur le développement de la pensée chez l'enfant et sa manière propre d'appréhender le monde. Peut-être cela est-il dû à ce que la psychologie de l'enfance restera longtemps inconnue du grand public, hors du cercle des éducateurs. On peut donc formuler l'hypothèse suivante : la conception de l'enfant par ces auteurs serait tributaire d'une représentation culturelle plus diffuse, qui aurait, par ailleurs, également influencé les psychologues de l'enfance. Il y aurait une réelle porosité, à l'époque du moins, entre savoirs scientifiques et représentations environnantes, d'autant plus insidieuses que mal identifiées et, de ce fait, non susceptibles d'être questionnées.

À ce titre, l'ouvrage de Sully est également intéressant dans la mesure où il se fait l'écho d'idées courantes en les énonçant comme telles : il indique une représentation commune, à Londres du moins, sur le sujet. Cela est manifeste dès le Livre I : « L'Âge de l'imagination » : « L'enfance, nous le savons tous, est l'âge du rêve, où ce monde que nous ne connaissons pas encore se revêt des plus brillantes couleurs de l'imagination [...] » (Sully 1898 : 35. Je souligne). Le phénomène réapparaît, entre autres occurrences, au chapitre VIII : « L'Enfant-artiste », que l'auteur ouvre ainsi : « On a l'habitude de dire que les enfants sont des artistes en herbe, que, dans leurs jeux et dans l'ensemble de leur activité, ils manifestent des dispositions artistiques » (Sully 1898 : 441. Je souligne). L'intérêt de tels énoncés est de signaler les représentations communes de l'enfance au tournant du siècle, la rumeur générale dont les productions des écrivains ont pu se faire l'écho. Reste à déterminer l'origine de cette rumeur.

Nous souhaiterions montrer que les sources de cette représen-

28. Voir, dans le même chapitre, la notion de « transformation imaginative des objets » (Sully 1898 : 41). L'auteur y explique l'appréhension analogique des choses, source de « jolies images » donc, par le phénomène d'aperception : « Tous les psychologues qui ont étudié la nature enfantine savent que nos bambins décrivent ce qu'ils voient et entendent, par analogie avec ce qu'ils savent déjà. C'est ce qu'on appelle l'aperception. » (Sully 1898 : 42).

29. « Comme l'observation du poète, [l'observation enfantine] ne s'attache qu'à ce qui a de la valeur. » (Sully 1898 : 95).

tation sont d'ordre littéraire, plutôt que scientifique. Une affirmation de James Sully, dans son introduction, étaye d'ailleurs cette hypothèse :

On peut dire que la grâce enfantine est une découverte du poète moderne. Wordsworth se penche sur le berceau du nouveau-né, attentif à saisir au passage 'quelques rayons fugitifs des splendeurs qu'il a contemplées'. Blake, R. L. Stevenson et d'autres encore, essayent d'exprimer intelligiblement les rêveries, les fantaisies originales de l'enfant ; Dickens et Victor Hugo nous révèlent quelques-uns des plus imperceptibles tressaillements de son cœur et Swinburne a résumé en quelques lignes 'le charme divin des manières et des malices enfantines'. En un mot, la littérature moderne est un témoignage éclatant de notre amour et de notre admiration pour les enfants. (Sully 1898 : 2-3. Je souligne.)

L'enfant-poète moderne : une influence littéraire romantique plutôt que des sources scientifiques modernes?

La modernité littéraire ne rencontre pas nécessairement la modernité des représentations de l'enfance. Freud, qui modifie la représentation de l'enfant au début du siècle, n'est pas lu de Proust, la réception de la psychanalyse étant en effet tardive en France³⁰. En Grande-Bretagne, elle est plus précoce, mais Woolf ne lira ses écrits qu'en 1939, quoique le Bloomsbury Group ait pu offrir un climat intellectuel propice à la réception indirecte de ces théories par l'auteure³¹.

30. Elle a lieu après guerre, période à laquelle la psychanalyse offre un terrain de prédilection au mouvement surréaliste. Or, les premiers tomes de la *Recherche*, évoquant l'enfance, paraissent en 1913 et 1919, et Proust meurt en 1922. Aucun critique n'a prouvé jusqu'aujourd'hui que Proust ait eu une connaissance directe des théories freudiennes, quoique son œuvre se prête singulièrement à une interprétation psychanalytique, à la lumière de ces théories.

31. Freud fut en effet présent dans les réflexions qui animèrent le Bloomsbury Group dès 1911 d'après l'autobiographie de Leonard Woolf. Le frère de Virginia Woolf était lui-même un psychanalyste reconnu, et les époux Woolf sont en partie à l'origine de la diffusion de Freud en Angleterre à partir de 1922, où la Hogarth Press commence la publication de *The International Psychoanalytical Library*. Cependant, dans un écrit autobiographique posthume publié sous le titre *A Sketch of the Past*, Virginia Woolf déclare n'avoir lu Freud qu'à partir de décembre 1939, donc postérieurement à l'écriture de *To the Lighthouse* et *The Waves*, deux grands récits modernes de l'auteure. Elle se fait ainsi cette réflexion : « It was only the other day when I read Freud for the first time, that I discovered that this violently disturbing conflict of love and hate is a common feeling : and is called ambivalence. » (Woolf, 1985 : 108. Traduction personnelle : « Ce n'est que l'autre jour, lorsque j'ai lu Freud pour la première fois, que j'ai découvert que ce conflit violemment dérangeant d'amour et de haine est un sentiment commun, et qu'il s'appelle l'ambivalence. ») Un tel témoignage montre bien la nature médiata de cette réception des théories psychanalytiques.

Si le XX^e siècle voit le développement de savoirs sur l'enfance, nourris d'une rigueur scientifique de plus en plus exigeante, Freud, Piaget et Vygotski ayant marqué les débuts de la décennie (Becchi 1998), cette connaissance de l'enfant réel n'est pas directe, fondée sur une connaissance des textes, mais médiatare par un climat intellectuel diffus quoique prégnant. On peut donc postuler que cette connaissance scientifique de l'enfant se fait moins ressentir chez les écrivains modernes que l'influence des philosophies poétiques qui ont nourri les représentations de l'enfance au XIX^e siècle.

L'enfance poétique et « l'enfant romantique³² » : une utopie emprunte de mysticisme, au rebours de tout modèle scientifique

Les critiques s'accordent à dater du XVIII^e siècle l'émergence d'une représentation de l'enfance dont sont héritières nos représentations contemporaines (Heywood 2001³³). En effet, Rousseau, avec *Émile ou de l'éducation* (1762), est l'un des premiers philosophes à reconnaître chez l'enfant un être particulier, avec sa nature propre, et non une forme diminuée de l'homme : « On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages [...] cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. » (Rousseau 1969 : 101) Or, l'idée que l'enfant possède sa singularité va progressivement être infléchie vers l'idée d'une nature fondamentalement autre, altérité exaltée par tout un pan du romantisme et imprégnée de mystère.

Selon la pensée romantique³⁴, l'enfant, plus proche que l'adulte de la nature et de l'intuition – car en lui l'inné a plus de part que l'acquis – est porteur d'une vérité identifiée à la nature, à la spontanéité et à l'intimité, et opposée aux déformations de la culture. Cette conception de l'enfant conduit à l'émergence d'une figure de l'enfant-poète, élaborée par les théories du romantisme allemand, celles notamment de Herder et Schiller, qui voient en l'enfant un artiste né (Baader 1996). Selon Schiller, son regard émerveillé qui découvre toujours de la nouveauté fait de lui un paradigme

imprégnant la pensée sans qu'elles aient fait l'objet d'une lecture directe des textes.

32. L'expression est empruntée à Peter Coveney (Coveney 1967).

33. Cette thèse est cependant contestée par les historiens médiévistes (voir notamment : Lett 1997).

34. Dans le préromantisme français on pense bien sûr à *Émile ou de l'éducation* (1762) de Jean-Jacques Rousseau, où l'auteur oppose la nature sensible de l'enfant au développement plus tardif de sa raison à travers l'éducation.

du poète naïf, en contact privilégié avec une primitivité perdue. L'idée est présente dès le début du siècle dans la *Levana* (1807) de Jean Paul Richter qui voit dans l'enfant un « [...] tableau miniature vivant du monde primitif de l'Éden³⁵. » Si le romantisme allemand est celui qui pousse le plus loin cette exaltation et cette assimilation de l'enfant à l'artiste, les romantismes anglais et français ne sont pas en reste, et l'on pourrait résumer leurs postulats, fort voisins de ceux du romantisme allemand, en ces termes : l'état d'enfance est un état de contact mystérieux avec la nature, et l'enfant authentique, sensible, proche des origines, a un accès privilégié aux vérités d'un autre monde³⁶. Victor Hugo, avec *L'Art d'être grand-père* (1877), témoigne ainsi d'une association entre enfance et divinité qui esquisse l'image de l'enfant prophète :

*Car vous étiez hier, ô doux parleurs étranges,
Les interlocuteurs des astres et des anges [...]
Ce que vous dites sort du firmament austère ;
Quelque chose de plus que l'homme et que la terre
Est dans vos jeunes yeux [...]*
(Hugo 1985 : 829)

Ce postulat s'appuie sur le concept de préexistence, inspiré des théories platoniciennes, selon lequel l'âme de l'homme, en contact avec le divin, précède son incarnation. L'enfant, plus proche de ce premier état céleste de l'âme, porte en lui les vestiges d'une vision divine ; l'enfant est donc un messager du divin.

Wordsworth, de manière similaire, qualifie l'enfant de « *Mighty Prophet* » [« Puissant Prophète » (Wordsworth 1997 : 332)]. Dans « *Ode, Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood* » (1807), il évoque les qualités visionnaires de l'enfance et leur perte avec la maturité :

Il fut un temps où prés, rivières et bosquets,
Et tout spectacle familier de cette terre,
M'apparaissaient
Parés de lumière céleste,
Et de toute la gloire et la fraîcheur du rêve.
Ce n'est plus aujourd'hui comme ce fut jadis.
Et où que je me tourne,

35. Traduction d'Alain Montandon (Montandon 2012 : 34).

36. Ce qui rejoint des conceptions de l'enfance particulièrement répandues sur d'autres continents. Voir, notamment, les travaux en anthropologie rassemblés dans Bonnet, Rollet et Suremain 2012.

De nuit, de jour,
Je ne peux plus revoir ce qu'alors je voyais³⁷.
(Wordsworth 1997 : 323)

C'est Wordsworth qui va donc imposer en Angleterre le thème de l'enfance poétique, liée à ses capacités de perception et encore emprunte d'une dimension mystique (Coveney 1967).

L'enfant, un génie moderne ?

Cette notion de rapport poétique spontané de l'enfance avec ce qui l'entoure, et l'idée d'un contact de l'enfant avec une transcendance se retrouvent toutes deux dans les écrits de Baudelaire, premier théoricien de la modernité. Dans « Le Génie enfant » (1860), chapitre d'*Un Mangeur d'opium*, persiste un vocabulaire mystique, hérité des premiers romantismes, et s'intégrant parfaitement dans la thématique de l'opium où ce texte s'insère, mais l'élément moderne émerge avec une première association de l'enfance et du génie : « [...] le génie n'est que l'enfance nettement formulée, douée maintenant, pour s'exprimer, d'organes virils et puissants. » (Baudelaire 1975 : 498) C'est une première formulation du postulat que *Le Peintre de la vie moderne* (1868) rendra célèbre : « Mais le génie n'est que l'enfance retrouvée à volonté, l'enfance douée maintenant, pour s'exprimer, d'organes virils et de l'esprit analytique qui lui permet d'ordonner la somme de matériaux involontairement amassée. » (Baudelaire 1976 : 690)

Or, cette affirmation de Baudelaire apporte un véritable programme poétique qui concilie enfance et maturité. L'enfance n'est pas un état idéal et complet, et l'âge adulte une irrémédiable chute ; au contraire, l'enfance apporte l'élément premier, non raffiné, que l'adulte créateur doit élaborer, par l'analyse et la mise en ordre. Le génie est alors une faculté de l'homme (artiste, ou écrivain), non de l'enfant, et « l'enfance retrouvée » est une enfance métaphorique, composée des attributs de l'enfant romantique, mais clairement dissociés de l'enfant réel sur lequel ils étaient jusqu'alors projetés. Cette distanciation d'avec l'enfant réel assume le fantasme de l'enfance qui nourrit le roman mo-

37. Texte original : « There was a time when meadow, grove, and stream, / The earth, and every common sight, / To me did seem / Appareled in celestial light, / The glory and the freshness of a dream. / It is not now as it hath been of yore; / — Turn wheresoe'er I may, / By night or day, / The things which I have seen I now can see no more. » (Wordsworth 1997 : 322).

derne et rend à l'adulte créateur le geste de production de l'œuvre. Les romans modernes sont tributaires de cette réappropriation de la figure de l'enfant par le poète moderne. Il devient le vecteur, comme on l'a vu, de procédés poétiques, et les propriétés de la conscience enfantine se retrouvent instrumentalisées par l'écrivain.

Le XIX^e siècle apporte donc une nouvelle représentation de l'enfant, un enfant-poète qu'on a pu appeler « enfant romantique », car ce sont effectivement les valeurs du romantisme qui se trouvent projetées sur cette image de l'enfance. Sensibilité, authenticité, primitivité, contact privilégié avec une mystérieuse transcendance, autant de qualités attribuées à l'enfance. La représentation de l'enfant comme poète est plus visiblement déterminée par l'influence des lettres que par celle des sciences humaines. Peut-on alors conclure au caractère solipsiste des représentations littéraires de l'enfance ? L'enfant des livres, création endogène³⁸, émanerait-il ainsi d'une culture littéraire plutôt qu'il ne serait nourri d'une vision contemporaine de l'enfance ? Cette hypothèse suggère que l'application des concepts de la psychologie de l'enfance au roman moderne ne serait qu'un leurre. C'est ce que nous tenterons dans un dernier temps de mettre à l'épreuve.

Les analogies trompeuses entre concepts de la psychologie du développement et concepts littéraires

- Similitudes du monologue intérieur moderne avec le monologue piagétien

L'une des principales composantes de la modernité dans le roman du XX^e siècle est l'exploration de l'intériorité. La profondeur de la

38. Ce postulat est bien sûr extrême : il sert à creuser l'écart avec une connaissance directe des sciences de l'enfance. Il est indéniable que les représentations de l'enfant dont témoignent les auteurs sont également influencées par des représentations communes et populaires, celles-ci étant elles-mêmes tirées, soit d'une observation directe, soit d'une connaissance scientifique, soit – et c'est là que l'on rejoint le principe d'endogénéité – de figures littéraires de l'enfant. Or, la part de cette dernière source dans la constitution d'une image répandue de l'enfant est, selon nous, considérable, la fiction littéraire pénétrant les mentalités avec d'autant plus d'efficacité qu'elle est dotée d'un pouvoir insidieux de séduction. Sa force de suggestion joue à plein avec les processus d'imagination qui lui sont inhérents ; la puissance de persuasion des images qu'elle offre du monde – et de l'enfant en particulier – est donc une conséquence directe de ce consentement à l'imagination au cœur de l'activité de lecture. Si la littérature façonne l'imaginaire des lecteurs, rien d'étonnant à ce que les auteurs, qui sont eux-mêmes des lecteurs, renvoient à leur tour une image de l'enfant qui émane de la littérature, soit directement, par référence à une filiation littéraire, soit indirectement, à travers une représentation commune elle-même en partie influencée par les figures littéraires de l'enfant.

conscience, la vie intérieure l'emportent sur la description des actions humaines au sein de la vie sociale et sur l'analyse de leurs motivations psychologiques superficielles — ce qui faisait le cœur du roman traditionnel. Virginia Woolf, dans son essai « Modern Fiction », publié dans *The Common Reader* en 1925, se fait l'écho de cette nouvelle préoccupation. Au « matérialisme » du roman britannique conservateur, attaché à une vraisemblance psychologique de surface, elle oppose l'exploration, par un écrivain moderne comme Joyce, des profondeurs les plus opaques de la conscience. Elle affirme ainsi : « Ce qui intéresse les modernes [...] ce sont les zones d'ombre de la psychologie³⁹. » En poussant plus avant cette prétention à sonder la psyché humaine, elle énonce le programme du romancier moderne : « Enregistrons la chute des atomes à mesure qu'ils se déposent sur la conscience, traçons le dessin, aussi décousu et incohérent qu'il semble en apparence, que chaque vision, chaque événement, marque sur la conscience⁴⁰. » À travers cette terminologie scientifique, on comprend que la modernité a pour sujet privilégié la vie de la conscience, et que le roman se propose d'enregistrer, de retranscrire, en imitant leur forme même, ces perceptions de la conscience.

Or, de même que les psychologues du développement, suivant des thèses darwinistes, espéraient observer en miniature l'évolution de l'humanité dans le développement de l'enfant — d'où la dénomination de psychologues *généticiens* —, de même le romancier moderne a pu s'intéresser à l'enfant comme au personnage le plus susceptible de manifester ces profondeurs psychologiques, non occultées et non altérées par les habitus sociaux de l'adulte. C'est ce que laisse supposer le manuscrit des *Vagues*. La première section de ce roman moderne, centrée sur six personnages d'enfants, a en effet failli s'intituler « *The Mind* » (« L'Esprit »), titre révélateur du projet initial : retranscrire l'évolution de l'esprit de l'enfant jusqu'à l'âge adulte (Richter 1970 : 79).

Dès lors, il pourrait être séduisant d'établir un parallèle entre la notion de monologue intérieur, vecteur privilégié de cette intériorité dans le roman moderne, et la notion piagétienne de monologue enfantin, entendue comme forme non socialisée du langage. Dans *Le Langage*

39. Traduction personnelle. Texte original : « For the moderns, [...] the point of interest, lies very likely in the dark places of psychology » (Woolf 1929 : 192).

40. Traduction personnelle. Texte original : « Let us record the atoms as they fall upon the mind in the order in which they fall, let us trace the pattern, however disconnected and incoherent in appearance, which each sight or incident scores upon the consciousness » (Woolf 1929 : 190).

et la pensée chez l'enfant (1923) Piaget distingue en effet deux grandes formes du langage : le langage socialisé et le langage égocentrique, et il manifeste chez l'enfant la prédominance du second. L'enfant, le plus souvent, parle tout haut, mais pour lui-même. Il « monologue », même s'il s'agit d'un monologue collectif. L'enchaînement des prises de parole entre enfants montre effectivement qu'ils n'attendent pas de réponse, et qu'ils ne prennent pas même soin d'être compris en adaptant leur discours à un locuteur. « La discussion, chez eux [...] consiste en un simple choc d'affirmations, sans justification logique. Elle appartient au type que nous nommerons 'discussion primitive' [...] » (Piaget 1923 : 28). Or, il est possible de lire les premières pages des *Vagues*, mettant en scène les personnages enfants, dans la nursery, à la lumière de cette théorie :

'Je vois un anneau, dit Bernard, suspendu au-dessus de moi. Il frémit suspendu dans une boucle de lumière.'

'Je vois une dalle d'un jaune pâle, dit Susan, qui s'étend jusqu'à une raie pourpre.'

'J'entends un son, dit Rhoda, gazouillis, guilléri ; gazouillis, guilléri ; qui monte et qui descend.'

'Je vois un globe, dit Neville, suspendu comme une goutte aux flancs énormes d'une colline.'

'Je vois un gland cramoisi, dit Jinny, torsadé de fils d'or.'

'J'entends quelque chose qui piaffe, dit Louis. La patte d'une grande bête est enchaînée. Elle piaffe, et piaffe, et piaffe'⁴¹. (Woolf 2012 : 418)

Ces répliques signalent moins de véritables échanges verbaux qu'elles n'évoquent des réflexions solipsistes. Ce statut ambigu, entre expression verbale et pensée intérieure, fait bien écho à l'idée de « monologue collectif » théorisée par Piaget :

[...] tout en parlant incessamment à ses voisins il se place rarement à leur point de vue. Il leur parle, en bonne partie, comme s'il était seul, comme s'il pensait tout haut pour lui. Il parle donc pour lui, en un langage qui ne prend pas soin de marquer explicitement les nuances et les

41. Texte original : « 'I see a ring,' said Bernard, 'hanging above me. It quivers and hangs in a loop of light.' / 'I see a slab of pale yellow,' said Susan, 'spreading away until it meets a purple stripe.' / 'I hear a sound,' said Rhoda, 'cheep, chirp; cheep, chirp; going up and down.' / 'I see a globe,' said Neville, 'hanging down in a drop against the enormous flanks of some hill.' / 'I see a crimson tassel,' said Jinny, 'twisted with gold threads.' / 'I hear something stamping,' said Louis. 'A great beast's foot is chained. It stamps, and stamps, and stamps.' » (Woolf 1992 : 5)

perspectives, qui, en particulier, affirme tout le temps, même dans la discussion, au lieu de justifier. (Piaget 1923 : 39).

Il est donc tentant de faire l'hypothèse suivante : l'enfant exprimerait verbalement ce que les romanciers cherchent dans les replis de la conscience sous la forme du monologue intérieur. Il réaliserait un retour à l'intimité du langage, opposé à l'artifice d'une parole sociale, et, par la parole, il mettrait au jour ce que l'adulte, par le fait d'une censure liée à l'éducation et à la sociabilité, tient secret : « En conclusion, le caractère général des monologues de cette catégorie est l'absence de fonction sociale des mots. [...] Mais, de la petite enfance à l'âge adulte, il faut s'attendre à voir disparaître progressivement le monologue, qui est une fonction primitive et enfantine du langage » (Piaget 1923 : 23-24). D'après Piaget en effet, le discours de l'adulte est socialisé, jusque dans sa formulation intime, avant même sa verbalisation, tant l'adulte a pris l'habitude de formuler ses pensées en direction d'un interlocuteur : « À simplifier les choses, on peut donc dire que l'adulte pense socialement même lorsqu'il est solitaire, et que l'enfant en dessous de 7 ans pense et parle de manière égocentrique même lorsqu'il est en société » (Piaget 1923 : 40). L'enfant permettrait donc l'expression spontanée de la conscience, tandis que l'expression adulte serait vouée à l'artifice, la vie extérieure, superficielle. Convoquer un personnage enfant, ce serait renouer avec une primitivité authentique de la conscience⁴². Voilà une démonstration bien séduisante, qui permettrait de réconcilier les thèses des sciences de l'enfance avec le postulat romantique d'une nature plus authentique de l'enfance et, partant, avec le choix d'une expression de la conscience enfantine au sein du roman moderne. Cependant, cette analogie est le fruit d'une déformation terminologique.

42. Sur l'assimilation entre enfant et primitif, voir : Marie-Claude Fourment-Aptekman : 2005. Ce rapprochement est sensible dans les discours de Piaget, et apparaît, plus généralement, dans les discours scientifiques et anthropologiques du XIXe siècle et du premier tiers du XXe siècle. L'assimilation fonctionne d'ailleurs dans les deux sens : les anthropologues, à la fin du XIXe siècle, encouragent une lecture des sociétés « primitives » comme une enfance de l'humanité, non seulement au sens d'origine, mais de point zéro, précédant le progrès permis par la civilisation, de la même manière que l'éducation permet le développement des facultés chez l'enfant. L'idée d'« échelle de la civilisation » se retrouve chez Edward Burnett Tylor, dans *Primitive Culture* (1871) ou James George Frazer, dans *The Golden Bough* (1890-1900), ouvrage particulièrement célèbre à l'époque.

Un problème de déformation terminologique

En effet, le monologue dont parle Piaget est fait de paroles verbalisées, et en cela, se distingue nettement du monologue intérieur, dont le qualificatif signale qu'il reste muet. De fait, dans les *Vagues*, cette représentation des pensées des personnages par de prétendus actes de locution n'est qu'une mise en scène : on constate au fil du roman que, même si chaque réplique est introduite par « dit-il » ou « dit-elle », il s'agit en fait de flux de conscience non verbalisés, donc, à proprement parler, de monologues intérieurs. En ce sens, les échanges précédemment cités ne correspondent absolument pas à la définition du monologue collectif, observable par le psychologue clinicien donc nécessairement verbalisé, et les conclusions de Piaget ne s'y appliquent aucunement. D'après lui, l'enfant qui parle pour lui-même le fait pour accompagner son action, le langage a avant tout une vertu d'accompagnement de l'acte ou de substitution à l'acte :

Si l'enfant parle, même seul, pour accompagner son action, il peut renverser ce rapport et se servir des mots pour produire ce que l'action ne saurait réaliser d'elle-même. D'où la fabulation, qui consiste à créer une réalité par le mot, et le langage magique, qui consiste à agir par le mot et sans autre contact avec les choses ni avec les personnes. (Piaget 1923 : 21)

Les phrases des enfants des *Vagues*, elles, renvoient à des visions, des perceptions. En ce sens, elles sont bien plus proches de celles que convoque Wordsworth au sujet de ses impressions poétiques d'enfance. L'application des concepts de la psychologie de l'enfance à la littérature engage donc une distorsion. Intériorité moderniste et langage égocentrique, ou monologue enfantin, ne se confondent pas.

Pour résumer, les éléments d'une modernité romanesque, sous le signe de l'intériorité, de la subjectivité, et d'une prédilection pour l'impression première, semblent faire de l'enfant un modèle en filigrane de leur esthétique. En ce sens, elles entrent en écho avec certains concepts de la psychologie du développement. Cependant, il faut se méfier de la plasticité trompeuse des termes de Piaget. L'interprétation métaphorique altère les définitions scientifiques. Le rapprochement terminologique entre concepts de la littérature moderne et concepts de la psychologie de l'enfance, pour séduisant qu'il soit, peut s'avérer un leurre intellectuel.

En conclusion, le roman moderne, lié à la conscience enfantine, rencontre ce qu'on a pris l'habitude d'appeler un *siècle de l'enfance*⁴³. Le début du XX^e siècle voit en effet un développement des sciences de l'enfance, qui se penchent sur la manière spécifique dont un enfant acquiert la maîtrise du langage et de la pensée, et sur sa représentation particulière de l'espace et du temps. Si les romanciers n'ont pas manifesté d'intérêt particulier pour ces recherches psychologiques sur l'enfance, alors en plein essor dans les premières décennies du XX^e siècle, elles constituent cependant un climat intellectuel prégnant où les auteurs ont peut-être puisé, plus ou moins consciemment, un modèle de conscience enfantine, matériau d'autant plus ductile qu'ils en possédaient des représentations plus évasives. Ces œuvres présentent donc des figures de l'enfant plus ou moins fantasmatiques, conditionnées par les représentations culturelles de l'enfance qui leur étaient contemporaines autant que par celles qui leur ont été transmises par la littérature. Un certain mythe de l'enfance se trouve véhiculé par le roman moderne : un mythe qui entre en résonance avec les concepts fondateurs des sciences de l'enfance, tout en restant imprégné d'une tradition romantique de l'enfant-poète dans ses dimensions les plus utopiques, voire les plus mystiques.

43. À l'origine, et avant de donner lieu, au fil du siècle, à l'idée d'un âge qui voue un culte à l'enfance (Boas 1966), cette expression vient de l'ouvrage éponyme d'Ellen Key, *The Century of Child*, paru en 1900, donc exactement au début du siècle désigné. Aussi l'ouvrage ne constatait-il pas un état de fait, mais augurait-il le développement des institutions dans le sens d'un mieux vivre de l'enfance, de même que l'auteur estimait que le xix^e siècle avait été le siècle des femmes dans la mesure où la femme était censée y avoir acquis ses droits... (Cunningham 1995 : 163-165).

Références bibliographiques

- Elizabeth Abel, *Virginia Woolf and the fiction of psychoanalysis*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.
- Meike Sophia Baader, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit : auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Luchterhand, Neuwied, Krifterl, Berlin, 1996.
- Charles Baudelaire, « Le Génie enfant », in *Les Paradis artificiels, Œuvres complètes*, t. 1, éd. Claude Pichois, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1975 [1860].
- Charles Baudelaire, *Le Peintre de la vie moderne*, in *Œuvres complètes*, t. 2, éd. Claude Pichois, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1976 [1868].
- Egle Becchi, « Le XX^e siècle », in Egle Becchi et Dominique Julia, *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 2, Paris, Seuil, 1998 [1996], p. 358-433.
- Doris Bonnet, Catherine Rollet, Charles-Édouard de Suremain dir., *Modèles d'enfances : successions, transformations, croisements*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2012.
- George Boas, *The Cult of Childhood*, London, Warburg Institute, 1966.
- Peter Coveney, *The Image of Childhood. A Study of the Theme in English Literature*, Harmondsworth, Penguin books, 1967.
- Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Londres / New York, Longman, 1995.
- Marie-Claude Fourment-Aptekman dir., *L'Enfant, l'animal et le primitif*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Anne Henry, « Aspects de la modernité proustienne », in *Littérature moderne. Avant-garde et modernité*, Paris / Genève, Champion, Slatkine, 1988, p. 87-103.
- Colin Heywood, *A History of Childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times*, Cambridge, Polity, 2001.
- Victor Hugo, *L'Art d'être grand-père* in *Œuvres Complètes, Poésie*, t. 3, éd. Jacques Seebacher et Guy Rosa, Paris, Laffont, coll. « Bouquins », 1985 [1877].
- Didier Lett, *L'Enfant des miracles. Enfance et société au Moyen Âge (XVII^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Aubier, 1997.
- Alain Montandon, « Fragments pour une éducation globale de l'enfant : la *Levana* de Jean Paul », in Véronique Gély dir., *Enfance et littérature*, Nîmes, Lucie éditions, Coll. Poétiques comparatistes (S. F. L. G. C.), 2012, p. 33-52.
- Jean Piaget, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1923.
- Jean Piaget, *La Représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1938.
- Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, in *À la recherche du temps perdu I*, éd. Jean-Yves Tadié, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1987 [1913].
- Michel Raimond, *La Crise du roman : des lendemains du naturalisme aux années vingt*, Paris, Corti, 1966.
- Harvena Richter, *Virginia Woolf: The Inward Voyage*, Princeton, Princeton University Press, 1970.
- Jean-Jacques Rousseau, Émile ou de l'éducation in *Œuvres complètes*, t. 4, éd. Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1969 [1762].
- James Sully, Études sur l'enfance, trad. par A. Monod, précédé d'une préface par Gabriel Compayré, Paris, Alcan, 1898 [1895].
- Jean-Yves Tadié dir., *Le Lac inconnu : entre Proust et Freud*, Paris, Gallimard, 2012.
- Claude Vincenot, « Les Procédés littéraires de Marcel Proust et la représentation du monde chez l'enfant », *Revue des Sciences Humaines*, Lille, nouvelle série, fasc. 129, janv.-mars 1968, p. 5-28.

Virginia Woolf, « Modern Fiction », in *The Common Reader*, Londres, Hogarth Press, 1929 [1925].

Virginia Woolf, *The Waves*, ed. Kate Flint, Londres, Penguin Books, 1992 [1931].

Virginia Woolf, *A Sketch of the Past in Moments of Being. A Collection of Autobiographical Writing*, ed. Jeanne Schulkind, Londres, Harcourt, 1985 [1976].

Virginia Woolf, *Les Vagues*, texte traduit, présenté et annoté par Michel Cusin, avec le concours d'Adolphe Haberer, in Virginia Woolf, *Œuvres romanesques*, t. 2, éd. Jacques Aubert, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 2012.

William Wordsworth, « Ode, Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood » in *Ballades lyriques, suivies de Ode : Pressentiments d'immortalité*, éd. bilingue, trad. Dominique Peyrache-Leborgne et Sophie Vige, Paris, Corti, coll. « Romantique », 1997 [1807].

2

« Disciplines pour les
enfants ; le discours
du Droit »

Chapitre 4

Les études en droits de l'enfant⁴⁴

Un champ d'études interdisciplinaires à la croisée des études de l'enfance et des études en droits humains

Karl Hanson
Université de Genève
Centre interfacultaire en droits de l'enfant

L'émergence d'un champ de recherche et d'enseignement académique sur les droits de l'enfant n'a pas été le fruit d'une découverte scientifique, bien au contraire. La reconnaissance académique du champ des droits de l'enfant a graduellement suivi le processus essentiellement social et politique d'une plus grande prise en compte de la position sociale de l'enfant et de ses droits qui a émergé à partir du début du 20^{ème} siècle (Veerman 1992). Après avoir pris de l'essor en 1989 avec l'adoption et la ratification quasiment universelle de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (ci-après : CDE), l'intérêt pour les droits de l'enfant a pris de l'ampleur tout au long des années quatre-vingt-dix et de la première décennie du 21^e siècle. Les droits de l'enfant ont ainsi graduellement gagné un espace relativement établi dans les discours et les politiques tant des pays du Nord que des pays du Sud. Dans toutes les régions du monde et dans un nombre considérable d'États qui ont, à l'exception notable des États-

44. Ce texte a été élaboré dans le cadre du projet de recherche « Living rights in translation. An interdisciplinary approach of working children's rights », financé par la Commission de recherche interdisciplinaire du Fonds national suisse de la recherche (FNS - CR1111_156831). L'auteur souhaite remercier Nicolas Mabillard pour sa précieuse aide lors de la rédaction finale du texte français.

Unis, tous ratifié la CDE, la Convention a instigué un processus en faveur de réformes législatives et institutionnelles visant à faire avancer la cause des droits de l'enfant (UNICEF 2007).

Le développement d'un champ social des droits de l'enfant relativement autonome, à la fois aux niveaux nationaux et au niveau transnational (Häkli et Kallio 2014), est en grande partie le résultat de la mise en œuvre au niveau politique et institutionnel de la CDE. A partir des années quatre-vingt-dix, un nombre croissant d'universités et d'instituts de recherche ont démontré leur intérêt scientifique en accompagnant l'essor du champ social et politique des droits de l'enfant par le développement de programmes d'études universitaires et de projets de recherche sur ce domaine⁴⁵.

Ce chapitre présente les études en droits de l'enfant, un champ d'études interdisciplinaires émergeant qui adopte une posture réflexive et critique sur la façon dont les droits de l'enfant sont imaginés, discutés et appliqués. Après un aperçu de l'évolution de la recherche en droits de l'enfant, le chapitre aborde le défi de l'interdisciplinarité et les différentes écoles de pensée en droits de l'enfant. Il porte ensuite un regard critique sur l'état actuel de la recherche en droits de l'enfant et les défis posés aux chercheurs. La définition proposée des « études en droits de l'enfant » permet de faire une distinction analytique entre le champ social des droits de l'enfant et l'étude de ce champ social. La discussion des notions de droits vivants, justice sociale et traductions à la fin du chapitre illustre la pertinence des réflexions théoriques pour faciliter l'analyse et la compréhension des pratiques sociales autour des droits de l'enfant.

- La recherche en droits de l'enfant et en études de l'enfance

La recherche en droits de l'enfant a pris son essor à partir du début des années 1990 dans le sillage de l'adoption de la CDE et a été principalement conduite par des chercheurs rattachés aux centres de recherche et universités en Europe, aux États-Unis, au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande. A leurs débuts, les publications issues de la recherche en droits de l'enfant, majoritairement publiées en anglais,

45. Voir, par exemple, les maîtrises universitaires offertes par le Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève (www.unige.ch/cide), ainsi que les programmes d'études en droits de l'enfant offerts par les membres du réseau européen de masters en droits de l'enfant (European Network of Masters in Children's Rights, www.enmcr.net) et du réseau latino-américain de maîtrises en études de l'enfance et droits de l'enfant (www.redmaestriasinfancia.net).

faisaient écho à et approfondissaient des discussions plus larges entre les défenseurs de et les opposants à l'importance de reconnaître des droits aux enfants (voir par exemple Archard 1993; Freeman 1997; Purdy, 1992). Pour la majorité des chercheurs, il s'agissait d'accompagner la mise en place d'un champ juridique et social des droits de l'enfant en défendant, sur la base d'arguments de justice sociale et éthiques, le bien-fondé normatif des droits de l'enfant. Ces travaux font partie des premières recherches sur la Convention relative aux droits de l'enfant qui ont également exploré le contexte dans lequel cette Convention a vu le jour, les vastes zones thématiques et géographiques dans lesquelles elle doit être appliquée, les mécanismes de surveillance nationaux et internationaux à prévoir ou nouvellement établis et les stratégies de mise en œuvre à mener. Des études sur la façon dont les droits de l'enfant peuvent être mis en pratique y sont étroitement liées. Elles traitent des thèmes techniques et juridiques entourant la CDE tout comme de ses procédures de mise en œuvre et de surveillance tant au niveau national qu'international (voir par exemple Detrick 1999; Van Bueren 1998; Kilkelly 1999). Une partie importante de ces travaux concerne la recherche juridique et se focalise principalement sur le droit formel, qui dans la première décennie suivant l'adoption de la CDE était en préparation ou venait d'être adopté. À défaut de données empiriques sur les effets de l'application de ces nouvelles législations, peu de recherches se penchent durant cette période sur les conséquences sociales des droits de l'enfant. Il fallait en effet d'abord étudier le pourquoi et le comment de l'instauration des droits de l'enfant avant de pouvoir examiner leur impact dans la pratique.

Depuis les 20 dernières années, le nombre de publications issues de la recherche en droits de l'enfant, publiées principalement en anglais, a considérablement augmenté (Quennerstedt, 2013). Ces recherches traitent d'un large éventail de sujets comprenant entre autres la participation des enfants, la santé, le travail des enfants, l'éducation, les enfants dans les conflits armés, la protection de l'enfance, les enfants et le VIH, les enfants réfugiés et le droit de l'enfant à jouer et à se reposer. Ces sujets sont examinés à partir de diverses approches disciplinaires parmi lesquelles sont représentées le droit et les sciences sociojuridiques, la sociologie, l'anthropologie, les sciences politiques, la psychologie, les sciences de l'éducation, la philosophie ou encore l'histoire. D'après d'une revue de la littérature académique publiée en anglais depuis 1989, Reynaert et al. (2009) regroupent la recherche académique sur les droits de l'enfant autour de trois thèmes,

notamment l'autonomie et le droit à la participation des enfants ; les droits de l'enfant versus les droits des parents ; et l'industrie globale des droits de l'enfant.

En parallèle à ces recherches qui reposaient principalement sur des perspectives philosophiques et juridiques mettant l'accent sur la justification des droits de l'enfant et sur le contenu et les procédures d'application et de surveillance de la CDE, un champ d'études particulier s'est développé depuis les années 1980 au sein des sciences sociales qui est lié à l'étude des enfants et de l'enfance. Ce champ d'études, qui a été initié par des chercheurs qui travaillent aux États-Unis, au Royaume-Uni et dans les pays nordiques, a été initialement nommé la « sociologie de l'enfance » ou encore « les nouvelles études sociales de l'enfance ». Au fil des ans, une portée géographique plus large et de nombreuses approches disciplinaires en dehors de la sociologie ont été inclus, ce qui a conduit le domaine à être généralement conceptualisé comme le domaine interdisciplinaire des études de l'enfance (les « *childhood studies* » en anglais). Ce champ étudie, entre autres, la réalité sociale dans laquelle les droits de l'enfant opèrent et sont appliqués. La recherche dans le domaine des études de l'enfance, rapidement reconnue au niveau académique, applique au champ de l'enfance des cadres théoriques et des méthodes issus de la sociologie en général (des travaux représentatifs dans ce domaine comprennent, entre autres Corsaro 1997; James et al. 1998; Qvortrup 2005 ; Qvortrup et al. 2009). Les études de l'enfance, qui fixent comme point de départ la capacité et l'agencéité (« agency ») des enfants, considèrent les enfants non plus seulement comme des personnes en devenir (« becoming »), mais aussi comme des personnes présentes (« being »). Ces approches ont mis en avant les perspectives propres aux enfants sur leurs problèmes sociaux, notamment en impliquant les enfants dans la recherche par le biais de méthodes qualitatives, telles que le travail de terrain ethnographique et la recherche participative avec les enfants qui permettent de comprendre les perspectives des enfants sur la réalité sociale.

L'accent mis sur l'étude des perspectives propres aux enfants dans le cadre des études de l'enfance sont l'expression d'un des droits fondamentaux de l'enfant, celui à la participation et à la liberté d'expression, l'un des objectifs étant d'améliorer la position des enfants dans la société et le respect de leurs droits (Alanen 2010; Freeman 2012; Mayall 2001). Les droits de l'enfant et les études de l'enfance partagent ainsi l'opinion que les enfants sont des sujets de droit à part

entière et qu'il importe de prendre leurs points de vue au sérieux. Des publications récentes sur la participation des enfants (Percy-Smith 2010), l'agencéité des enfants (Oswell 2012) et la citoyenneté des enfants (Invernizzi 2008; Cockburn 2012) illustrent les intérêts théoriques ayant trait aux études de l'enfance et des droits de l'enfant pour l'agencéité, la citoyenneté et la participation des enfants. Parmi les thèmes abordés à partir de cette perspective se comptent des enquêtes sur le travail des enfants et des enfants travailleurs (Reynolds 1991; Nieuwenhuys 1994), sur les enfants de la rue (Hecht 1998), sur les enfants et la prostitution (Montgomery 2002), sur la pauvreté (Penn 2005) ou sur les enfants soldats (Cheney 2007).

Le défi de l'interdisciplinarité

Afin d'étudier des questions liées à l'enfance et aux droits de l'enfant dans un monde multidimensionnel et complexe, la recherche s'appuie de plus en plus sur le dialogue interdisciplinaire. Ainsi, les études de l'enfance ont, selon Leena Alanen (2010), besoin de pouvoir s'appuyer sur une « sociologie des droits de l'enfant » qui serait selon elle mieux équipée pour étudier l'interaction entre les registres normatifs et empiriques dans les études de l'enfance. D'autres branches des sciences sociales, ajoutant au regard sociologique, sont nécessaires pour renforcer ce champ d'études émergent comprenant la science politique, l'anthropologie ou la géographie. La recherche en droits de l'enfant nécessite de dépasser les analyses juridiques ou philosophiques qui se concentrent sur ce que les droits de l'enfant sont ou devraient être et devrait développer et intégrer des perspectives interdisciplinaires qui examinent également les conséquences des droits de l'enfant dans la pratique et les contextes dans lesquels ils sont appliqués (Hanson & Nieuwenhuys 2013).

L'élargissement des perspectives de recherche en droits de l'enfant et de l'enfance est en phase avec l'expansion des recherches en droits de l'homme qui ont étendu leur champ à partir de perspectives presque exclusivement philosophiques et juridiques pour inclure de plus en plus un large éventail de points de vue issus des sciences sociales (Freeman 2011 ; Morgan 2009). Morgan (2009 :1) fournit une justification pour concevoir la recherche en droits de l'homme en tant que démarche interdisciplinaire. Pour cela, elle se réfère à une myriade de pratiques qui entourent l'entité des « droits de l'homme » et qui implique une multiplicité d'acteurs, d'institutions et d'organisations

dont les activités ont une incidence, à la fois positive et négative, sur les effets des droits de l'homme. Afin d'étudier en détail les pratiques en droits humains sur différents niveaux géographiques locaux et globaux, il est nécessaire de s'appuyer sur le regard combiné de multiples disciplines qui existent dans une tension productive entre elles. La recherche sur les droits de l'homme devrait donc, selon Morgan, être un projet commun partagé par différentes disciplines, voire une entreprise œcuménique, intrinsèquement interdisciplinaire. Pareillement, le domaine de la recherche interdisciplinaire en droits de l'enfant participe à mettre un terme au désintérêt de la part des sciences sociales pour la recherche en droits de l'homme (Freeman 2011). La sélection des questions de recherche, la mise en place des designs de recherche ainsi que la mobilisation des théories et des méthodes sont toutes concernées par l'approche interdisciplinaire. Darbellay (2011) fait valoir que cette approche ne se limite pas à la simple addition des formes hétérogènes de connaissance, mais que la recherche interdisciplinaire met en action un processus d'interactions entre diverses disciplines. L'approche interdisciplinaire ne nie donc pas le besoin des savoirs disciplinaires, sans lesquels aucun dialogue entre les disciplines autour des questions complexes en lien avec les droits de l'enfant ne serait possible (Perrig-Chiello et Darbellay, 2002). Par contre, elle prend en compte les diverses positions épistémologiques qui travaillent ensemble pour développer le processus interdisciplinaire.

La recherche interdisciplinaire en droits de l'enfant relève alors d'un double enjeu. Celui, d'abord, de prendre suffisamment en compte l'apport des connaissances disciplinaires qui sont nécessaires pour analyser en profondeur les questions en lien avec le statut de l'enfance et les droits de l'enfant. Ensuite, celui qui vise à dépasser la simple juxtaposition de savoirs disciplinaires et qui souhaite favoriser un réel dialogue interdisciplinaire, afin de créer de nouvelles connaissances et une meilleure compréhension de l'enfance et des droits de l'enfant. L'articulation de ces deux approches, disciplinaire et interdisciplinaire, demande à la fois une rigueur scientifique et de la créativité témoignant d'une ouverture d'esprit et d'un pouvoir d'imagination. La recherche interdisciplinaire offre d'excellents outils pour déstabiliser des idées tenaces et dynamiser la pensée créative. Mais elle est aussi une activité exigeante qui demande aux chercheurs de remettre en question leurs bases disciplinaires, combiné avec une ouverture d'esprit pour des points de vue disciplinaires différents et l'acceptation de constamment remettre en cause des connaissances et des schémas nouvellement ac-

quis. Le défi de la recherche interdisciplinaire en droits de l'enfant est ainsi de travailler à la fois avec les disciplines mais aussi dans l'espace 'entre' les disciplines, ce qui réclame une disponibilité pour l'écoute, une ouverture d'esprit et de l'empathie pour le point de vue de l'autre, sans pour autant perdre le sien propre.

Écoles de pensée en droits de l'enfant

Depuis l'adoption de la CDE en 1989, des acteurs et des groupes d'intérêt divers ont formulés leurs revendications en s'appuyant sur le cadre normatif des droits humains en général et de la CDE en particulier pour soutenir leurs demandes. Le consensus croissant autour de l'importance stratégique de la reconnaissance des droits de l'enfant en tant que droits humains ne résout toutefois pas les éventuels points de vue divergents entre des approches différentes à l'égard des enfants et de leurs droits. En conséquence, la recherche en droits de l'enfant ne doit pas seulement considérer les exigences liées à l'interdisciplinarité mais doit aussi tenir compte des enjeux idéologiques.

L'extension du champ des droits de l'enfant et du nombre de professionnels issus tant du monde académique que des rangs des défenseurs de ces droits a donné lieu à une prolifération de points de vue sur la signification et le contenu de la recherche dans le domaine. Dans la littérature scientifique sur les droits de l'enfant, divers sujets sont discutés non seulement à partir d'une large variété de perspectives disciplinaires, mais aussi de diverses positions idéologiques. Thomas W. Simon (2000) remplace ainsi les 'droits de l'enfant' par les 'injustices envers les enfants' et met l'accent principal sur les droits de l'enfant à la protection. Pour lui, les droits de l'enfant traitent d'une obligation morale universelle s'imposant à tous les individus qui doivent éviter que des préjudices graves soient infligés aux enfants. À l'inverse, Katherine Hunt Federle rejette un tel point de vue sur les droits de l'enfant en affirmant que les personnes qui visent à protéger les enfants ne responsabilisent pas les enfants à travers des droits mais qu'ils habilent les adultes à intervenir dans leur vie (1994). Pour l'auteure, le mérite des droits de l'enfant est qu'ils permettent aux enfants de les investir pour défier les hiérarchies existantes. Ils peuvent ainsi contribuer à faire passer le pouvoir de ceux qui le détiennent aux enfants et permettre d'égaliser la balance du pouvoir dans les relations entre adultes et enfants. Les deux auteurs, qui ont tous deux publié leurs points de vue

dans *The International Journal of Children's Rights*, l'une des principales revues scientifiques sur le sujet, font référence au discours sur les droits de l'enfant pour défendre des positions radicalement différentes sur le sujet. En outre, leurs arguments contrastés montrent que même si tout le monde semble s'accorder pour affirmer l'importance des droits de l'enfant, un véritable consensus sur la signification et le contenu de la notion n'existe pas. L'aphorisme lancé en 1973 par Hillary Rodham, qui écrivait « The phrase 'children's rights' is a slogan in search of definition » (« L'expression 'droits de l'enfant' est un slogan à la recherche d'une définition ») (p. 487) ne semble ainsi pas avoir perdu de sa pertinence.

Les activités de défense et de promotion en faveur des droits de l'enfant ainsi que le choix des thèmes et des méthodes de recherche sur les droits de l'enfant et l'enfance sont en grande partie influencés par les points de vue des chercheurs sur quatre dimensions distinctes qui concernent l'image de l'enfant, la compétence des enfants, les droits de l'enfant et le dilemme de la différence. La dimension 'image de l'enfant' permet de distinguer ceux qui considèrent l'enfant uniquement ou principalement en tant que personne en devenir (« becoming ») de ceux qui les considèrent plus ou moins en tant que personnes présentes (« being »). La dimension 'compétence' introduit la distinction entre ceux qui considèrent les enfants en tant que personnes incompetentes de ceux qui partent de l'idée de la compétence de l'enfant. Suivant son positionnement, on peut défendre que soit la compétence soit l'incompétence de l'enfant doit être démontrée ; l'enfant peut être jugé en principe incompetent ou compétant, à moins que la preuve du contraire soit apportée. La question de ce que méritent les enfants renvoie à la dimension des 'droits de l'enfant' et concerne le type de droits qui est jugé le plus pertinent. En s'appuyant sur la subdivision des droits contenus dans la CDE en « trois P », on peut ainsi mettre en avant l'une ou l'autre ou encore une combinaison particulière des droits à la protection, à des prestations et à la participation. Enfin, la dimension 'dilemme de la différence' envisage que l'on peut aborder de plusieurs manières les différences entre adultes et enfants. Entre la position qui regarde les enfants uniquement en tant que personnes spécifiques qui ont, sur la base de leurs particularités, droit à être considérées différemment que les adultes, et ceux qui regardent les enfants en tant que personnes qui ne sont intrinsèquement pas différentes et doivent être considérées exactement de la même manière que les adultes, des posi-

tions intermédiaires existent.

Les différents points de vue sur ces quatre dimensions sont présentés dans le tableau ci-dessous sous forme de quatre écoles de pensée en droits de l'enfant, à savoir le paternalisme, le bien-être, l'émancipation et la libération (Hanson, 2012). Ce regroupement en écoles de pensée vise non seulement à contribuer à une meilleure compréhension de la diversité des prises de position dans le champ des droits de l'enfant, mais peut aussi être utilisé en tant que cadre d'analyse heuristique permettant de mieux situer la diversité de la recherche sur l'enfance et les droits de l'enfant.

Tableau 1. Écoles de pensée en droits de l'enfant (Hanson 2012 : 73)

	Paternalisme	Bien-être	Emancipation	Libération
Image de l'enfant	Une personne en devenir	Une personne en devenir et présente	Une personne présente et en devenir	Une personne présente
Compétence	Incompétent	Incompétent, à moins que	Compétent, à moins que	Compétent
Droits de l'enfant	Protection	Protection Prestations Participation	Participation Prestations Protection	Participation
Dilemme de la différence	Droits spéciaux	Droits spéciaux – Droits égaux	Droits égaux – Droits spéciaux	Droits égaux

Ces quatre écoles de pensée correspondent à des positions idéales-typiques. L'objectif de ce classement n'est en aucun cas d'évaluer le degré de conformité des positions sur l'enfance et les droits de l'enfant des chercheurs par rapport à une des écoles de pensée, ni de dicter ce que les chercheurs doivent penser ou étudier. Au contraire, ces quatre écoles de pensée sont proposées en tant que constructions à valeur heuristique qui peuvent servir de feuille de route pour les professionnels et les chercheurs en études de l'enfance et en droits de l'enfant.

Recherche et réflexivité

Les droits de l'enfant, comme les droits de l'homme en général, sont imprégnés de grands idéaux de justice sociale. Cela en fait une arène parfaitement adaptée pour le changement social et le plaidoyer. Pour les chercheurs, un tel contexte pose des défis particuliers. Faire de la recherche scientifique sur un sujet qui a été promu surtout à partir d'une perspective militante est une entreprise ardue. Elle tire à plus d'un chercheur en droits de l'enfant ou en droits de l'homme entre le rôle d'observateur scientifique distant de son sujet et le rôle de militant en faveur des droits de l'homme qui désire contribuer à la réalisation des droits de l'enfant via les résultats de la recherche (Hanson 2014).

Nous considérons le champ interdisciplinaire des études en droits de l'enfant en tant qu'une entreprise scientifique et suggérons d'adopter une perspective réflexive sur le sujet. L'objectif général de la recherche scientifique en droits de l'enfant est de favoriser les démarches explicatives visant à décrire, à comprendre et à évaluer les droits de l'enfant. Même si la recherche peut avoir un impact positif sur la promotion des droits de l'enfant, son objectif principal n'est pas de mettre en œuvre la CDE ou de changer le monde en un endroit meilleur pour les enfants. Tels sont les objectifs principaux pour les défenseurs des droits de l'enfant et les acteurs politiques. Les résultats de la recherche peuvent bien sûr être utilisés pour améliorer la législation concernant les enfants ou mettre en place de meilleures politiques de l'enfance et de la jeunesse, mais la décision finale d'utiliser ou non les résultats de la recherche scientifique incombe en dernière instance aux responsables politiques. En outre, les chercheurs ont une autre responsabilité sociale importante : questionner sans cesse, y compris en posant des questions critiques. D'ailleurs, si les chercheurs mettent toutes leurs ressources dans le travail de plaidoyer et politique, qui entreprendra la recherche indépendante, et potentiellement critique, sur les conséquences sociales des droits de l'enfant ?

Un autre point qui confirme la nécessité de mener une recherche académique indépendante concerne le manque de théorisation du champ des droits de l'enfant. Beaucoup de concepts qui circulent sont nés de pratiques sociales et ont émergé de la nécessité pour les professionnels en droits de l'enfant de structurer leurs actions dans le domaine. Un exemple bien connu est « l'échelle de participation » de Hart (1992). Cette dernière propose un outil pour évaluer les projets de

participation des enfants. D'autres exemples de définitions, de cadres conceptuels et de théories proposées par des organisations et entités professionnelles du champ des droits de l'enfant concernent la distinction entre les enfants « de » la rue et les enfants « dans » la rue (UNICEF Executive Board 1986) ou traitent de la subdivision des droits contenus dans la CDE en « trois P », notamment le droit à des prestations, le droit à la participation et le droit à la protection (Quennerstedt, 2011). De nombreuses autres conceptualisations ont été largement utilisées par les professionnels des droits de l'enfant tout comme par des chercheurs en tant que cadres de pensée afin d'organiser leurs actions et leurs réflexions dans le domaine des droits de l'enfant. Ils ont été développés pour répondre aux besoins des praticiens et sont jugés d'une grande utilité par les défenseurs des droits de l'enfant. Ils sont des outils utiles pour aider à organiser des actions et des interventions au nom des droits de l'enfant, ce qui constitue paradoxalement leur principal avantage autant qu'un défaut. Des catégories de pensée précèdent et suivent les interventions comme l'illustre la 'fabrique' de la catégorie des orphelins du sida (Meintjes 2006). Le principal danger de ces formes de conceptualisations, y compris celles qui ont été développées pour faire avancer la cause des droits de l'enfant, est qu'ils finissent par devancer et structurer la réalité à leur image. De cette manière, les enfants doivent s'adapter à la théorie et leurs réalités vécues, leurs droits aussi, sont forcés dans des catégorisations préexistantes.

En contraste avec les conceptualisations et les cadres qui ont été développés à partir de pratiques de développement, une approche discursive sur les droits de l'homme et les droits de l'enfant a aussi émergé. Celle-ci s'engage d'une manière critique avec l'environnement dans lequel les droits de l'enfant ont été produits et traduits dans la pratique sociale. En attirant l'attention sur la pluralité des significations associées à l'idée de droits de l'homme (Dembour, 2010), les recherches sur les droits de l'homme ont adopté une approche plus réflexive sur les relations entre le global et le local, en s'appuyant entre autres sur les concepts de « circulation » et de « flux » qui ont été développés au sein de l'anthropologie culturelle. Ces études tentent de donner plus d'attention, comme l'a expliqué Tsing (2000 : 351), aux revendications globales et à leurs effets sur la vie sociale autant qu'aux questions d'interconnexion, de mouvement, et de dépassement de frontières.

Droits vivants, justice sociale et traductions

Outre l'entreprise de « déconstruction », en analysant les multiples enjeux normatifs et idéologiques sous-jacents au champ des droits de l'enfant, la recherche en droits de l'enfant peut également contribuer à une « reconstruction » des connaissances conceptuelles et théoriques du domaine. En tant qu'illustration, voici le cadre conceptuel qui propose de re-conceptualiser les droits de l'enfant dans le développement international que j'ai élaboré avec l'anthropologue Olga Nieuwenhuys (Hanson & Nieuwenhuys 2013). Notre cadre conceptuel sur les droits de l'enfant tourne autour de trois notions-clés : les droits vivants, la justice sociale et les traductions.

La notion des « droits vivants » prend en compte les représentations qu'ont les enfants de leurs droits, en s'appuyant sur l'agencité des enfants. La reconnaissance de l'agencité des acteurs implique que les droits vivants ne sont pas statiques ; ils ne se limitent pas à un catalogue figé des droits existants, mais chaque génération de détenteurs de droits ré-adopte et réinvente ce que sont ses droits en fonction de nouvelles circonstances, transformant ainsi de simples pratiques sociales ou tabous en droits reconnus et vice versa. La notion de « justice sociale » renvoie à un ensemble d'idées normatives adoptées par les personnes qui souhaitent réaliser, ou au contraire réfutent, certains droits. Dans les frictions autour des définitions et interprétations des droits et de leurs priorités, les acteurs s'appuient sur leurs visions spécifiques de la justice sociale. Dans différents contextes, espaces et interactions quotidiennes sont ainsi mis en balance non seulement des idées sur les droits de l'enfant mais aussi des idées renvoyant à des représentations spécifiques et parfois divergentes de ce qui approprié, légitime, juste, valable etc. Les mécanismes de négociation ainsi que les transformations du sens conféré aux droits faisant l'objet de débats sont considérés comme des « traductions », qui indiquent les transactions subtiles entre les différentes perspectives et croyances autour des droits de l'enfant.

Ce cadre conceptuel est critique envers les approches qui considèrent les enfants comme de simples réceptacles passifs de bonnes intentions paternalistes. Il laisse de l'espace pour prendre en compte les perspectives des enfants et de leurs communautés sur leurs droits. Il vise à analyser comment les enfants conçoivent ces conceptions en s'engageant activement dans les problèmes auxquels ils sont confrontés et les contextes dans lesquels ils vivent. Il vise aussi à comprendre

comment ils établissent les conditions pour développer un terrain d'action commun.

Les trois notions de droits vivants, de justice sociale et de traductions offrent un cadre conceptuel propice aux recherches empiriques sur les droits de l'enfant. Par exemple, nous avons utilisé ce cadre comme base théorique pour un projet de recherche interdisciplinaire sur les trajectoires des opinions des enfants travailleurs sur leurs droits (Hanson, Droz & Darbellay 2015). Ce projet se concentre sur le débat autour du travail des enfants et les droits des enfants travailleurs. En réclamant le respect de leur droit à travailler dans la dignité, les organisations d'enfants travailleurs ont essayé d'influencer les débats politiques locaux et globaux sur la meilleure façon de prendre en compte les intérêts des enfants travailleurs. Au cours des 20 dernières années, des discussions ont eu lieu au niveau international entre une perspective dominante et une autre bien moins acceptée, voire méconnue. D'un côté, les organisations intergouvernementales telles que l'OIT et l'UNICEF cherchent à abolir tout travail des enfants. De l'autre, la revendication essayant de faire reconnaître les conceptualisations des enfants travailleurs eux-mêmes de leurs droits est défendue par des organisations de base d'enfants travailleurs. Le débat sur le travail des enfants et les enfants travailleurs propose un domaine prometteur pour explorer les façons dont les enfants et les organisations d'enfants s'engagent dans l'espace entre les conceptions locales et internationales des droits de l'enfant. Dans le cadre de ce projet de recherche, les études empiriques sur les opinions et la compréhension de leurs droits et de leurs traductions par les enfants sont entreprises pour approfondir les relations entre les concepts de droits vivants, de justice sociale et de traductions. Ces trois notions offrent ainsi un cadre conceptuel original qui vise à mieux comprendre les façons complexes dont les droits de l'enfant entrent en jeu dans le développement international. Afin de suivre les trajectoires des opinions locales et la compréhension de leurs droits par des enfants, le projet se concentre sur les rencontres entre des organisations d'enfants travailleurs avec les acteurs locaux et internationaux ainsi que sur les parcours de la revendication à reconnaître le droit des enfants à travailler dans la dignité. A partir d'une étude des fondements moraux de pratiques locales d'enfants travailleurs, l'étude suivra leurs contacts avec les acteurs institutionnels puissants et les positions officielles sur l'abolition du travail des enfants. Le projet étudiera comment les revendications des enfants ont eu un impact sur, ou ont été touchés par d'autres acteurs qui élaborent les politiques du travail des enfants.

Conclusion

Afin de souligner le passage d'une vision purement instrumentale de la recherche en droits de l'enfant (comment est-ce que la recherche peut épauler la politique et la pratique à 'faire des choses avec des règles') en faveur d'une posture plus critique et réflexive, je suggère de désigner le champ « les études en droits de l'enfant ». En ajoutant le terme 'études', l'accent de la recherche est mis sur la compréhension, l'analyse et l'explication des pratiques en cours dans le champ social des droits de l'enfant plutôt que sur le simple accompagnement de la politique et des pratiques. Les études en droits de l'enfant sont ainsi un champ de recherche interdisciplinaire situé à l'intersection des études de l'enfance et des études des droits de l'homme qui est distinct du champ social des droits de l'enfant. Une idée fondamentale de ce champ d'études est que les droits de l'enfant sont une construction sociale importante qui mérite d'être étudiée à la fois empiriquement et théoriquement.

Voici, en guise de conclusion, une définition de ce champ de recherche conceptualisé en tant qu'« études en droits de l'enfant » :

Les études en droits des enfants sont un champ interdisciplinaire d'études qui examine de façon critique les dimensions théoriques, empiriques et normatives du contenu, des origines et des conséquences des normes, pratiques et discours globales, nationales et locales dans le domaine des droits de l'enfant, en mettant l'accent sur l'agencéité des enfants et la dignité humaine.

Références bibliographiques

- Alanen, Leena. 2010. « Taking children's rights seriously », *Childhood* 17(1) : 5-8.
- Archard, David. 1993. *Children, rights and childhood*. London : Routledge.
- Cheney, Kristen E. 2007. *Pillars of the Nation, child citizens and Ugandan national development*. Chicago : Chicago University Press.
- Cockburn, Tom. 2012. *Rethinking Children's Citizenship*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, William A. 1997. *The sociology of childhood*. London : Sage.
- Darbellay, Frédéric. 2011. « Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales: Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles* 7(1) : 65-87.
- Dembour, Marie-Bénédicte. 2010. « What are human rights? Four schools of thought ». *Human Rights Quarterly*, 32(1) : 1-20.
- Detrick, Sharon. 1999. *A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Freeman, Michael. 1997. *The moral status of children : Essays on the rights of the child*. Dordrecht : Martinus Nijhoff.
- Freeman, Michael A. 2011. *Human rights: An interdisciplinary approach*. Cambridge: Polity Press. (2nd edition. Fully revised and updated).
- Freeman, Michael D. 2012. « The sociology of children's rights ». in: Michael D. Freeman (éd.) *Law and Childhood Studies: Current Legal Issues Volume 14* (pp. 29-38). Oxford: University Press.
- Freeman, Michael et Philip E. Veerman (éds). 1992. *The ideologies of children's rights*. The Hague : Martinus Nijhoff.
- Häkli, Jouni et Kirsi Pauliina Kallio. 2014. « The global as a field: children's rights advocacy as a transnational practice », *Environment and Planning D: Society and Space*, n° 32(2) : 293-309.
- Hanson, Karl. 2012. « Schools of thought in children's rights », in Manfred Liebel, *Children's rights from below. Cross-cultural perspectives* (pp. 63-79). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hanson, Karl. 2014. « Killed by charity' - Towards interdisciplinary children's rights studies », *Childhood* 21(4) : 441-446.
- Hanson, Karl et Olga Nieuwenhuys (éds.) 2013. *Reconceptualizing children's rights in international development. Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge: University Press.
- Hanson, Karl, Yvan Droz et Frédéric Darbellay. *Living rights in translation. An interdisciplinary approach of working children's rights*. Basic research project financed by the Swiss National Science Foundation - Specialised Committee Interdisciplinary Research (1/3/15 - 2/8/18)
- Hart, Roger. 1992. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hecht, Tobias. 1998. *At home in the street : street children of Northeast Brazil*. Cambridge : University Press.
- Hunt Federle, Katherine. 1994. « Rights flow downhill », *The International Journal of Children's Rights* 2(4) : 343-368.
- Invernizzi, Antonella and Jane Williams (éds). 2008. *Children and Citizenship*. London: Sage.
- James, Alisson, Chris Jenks & alan Prout. 1998. *Theorizing childhood*. Cambridge : Polity.
- Kilkelly, Ursula. 1999 *The child and the European Convention on Human Rights*. Ashgate/ Dartmouth.
- Mayall, Berry. 2001. « The sociology of childhood in relation to children's rights », *The International Journal of Children's Rights* 8(3) : 243-259.

- Meintjes Helen and Sonja Giese. 2006. « Spinning the epidemic. The making of mythologies of orphanhood in the context of AIDS », *Childhood* 13(3) : 407-430.
- Montgomery, Heather. 2002. *Modern Babylon? Prostituting children in Thailand*. New York : Berghahn Books.
- Morgan, Rhiannon. 2009. « Introduction: Human rights research and the social sciences », in Rhiannon Morgan and Bryan S. Turner (éds.) *Interpreting human rights: Social science perspectives* (pp. 1-22). London: Routledge.
- Nieuwenhuys, Olga. 1994. *Children's lifeworlds, gender, welfare and labour in the developing world*. New York/London : Routledge.
- Oswell, David. 2012. *The Agency Of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Penn, Helen. 2005. *Unequal childhoods: young children's lives in poor countries*. London: Routledge.
- Percy-Smith, Barry et Nigel P. Thomas (éds.) 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Perrig-Chiello, Pasqualina et Frédéric Darbellay. 2002. « Inter- et transdisciplinarité : concept et méthodes », in Pasqualina Perrig-Chiello et Frédéric Darbellay (éds.) *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité? Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp. 13-34). Lausanne : Réalités sociales.
- Purdy, Laura. 1992. *In their best interest? The case against equal rights for children*. Ithaca: Cornell University Press.
- Quennerstedt, Anne. 2010. « Children, but not really humans? Critical reflections on the hampering effect of the "3 p's" », *The International Journal of Children's Rights* 18(4) : 619-635.
- Quennerstedt, Anne. 2013. « Children's rights research moving into the future – Challenges on the way forward », *The International Journal of Children's Rights* 21(2) : 233-247.
- Qvortrup, Jens. (ed.) 2005. *Studies in modern childhood :society, agency, culture*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, Jens, William A. Corsaro, Michael-Sebastian Honig (eds) 2009. *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Reynaert, Didier, Maria Bouverne-De Bie et Stijn Vandevelde. 2009. « A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child », *Childhood* 16(4) : 518-534.
- Reynolds, Patricia. 1991. *Dance civet cat: child labour in the Zambezi Valley*. London : Zed books.
- Rodham, Hillary. 1973. « Children under the law », *Harvard Educational Review* 43(4) : 487-514.
- Simon, Thomas W. 2000. « United Nations Convention on wrongs to the child », *The International Journal of Children's Rights* 8(1) : 1-13.
- Tsing, Anna. 2000. « The global situation », *Cultural Anthropology* 15(3) : 327-360.
- UNICEF Executive Board. 1986. *Exploitation of working children and street children*. UNICEF Executive Board session (E/ICEF/1986/CRP.3), 14 March 1986
- UNICEF. 2007. *Law protecting the worlds' children. Impact of the Convention on the Rights of the Child in diverse legal systems*. Cambridge : University Press.
- Van Bueren, Geraldine. 1998. *The International law on the rights of the child*. The Hague : Martinus Nijhoff.
- Veerman, Philip E. 1992. « Towards a more integrated basis for the children's rights movement: The aims and outcome of the first International Interdisciplinary Study-Group on Ideologies of Children's Rights », in Michael Freeman et Philip E. Veerman (éds), *The ideologies of children's rights*. The Hague : Martinus Nijhoff: 357-363.

Chapitre 5

Des ethnographies de la participation d'enfants et d'adolescents dans le cadre de la protection de l'enfance⁴⁶

Fernanda Bittencourt Ribeiro

Anthropologue à la Faculté de Sciences Sociales
de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brésil

La « participation », tout comme l'« assurance de protection totale » et la « responsabilité face aux besoins des enfants et des adolescents », est l'un des principes qui sous-tendent la Convention Internationale des Droits de l'Enfant – CIDE (1989). Depuis les années 1990, ce document représente la principale référence qui, de manière globale, régit la segmentation « adultes-enfants/adolescents » et guide ce que Lugones (2012) nomme la *vulgata* des droits de l'enfant qui émerge alors dans la production bibliographique. Son noyau dur invoque l'existence d'un nouveau paradigme qui « redéfinirait la place des enfants, garçons et filles, et des adolescents dans le monde social en les remplaçant en tant que “sujets de droit” et non plus comme simples “objets d'interventions” » (Lugones, 2012, p. 5455). Dans cette perspective, la « participation » est affirmée comme un droit à être mis en œuvre et appris par tous, car il concerne la reconnaissance des enfants et adolescents comme acteurs sociaux, ainsi que la critique de l'adultocentrisme (Novoa, 2012 ; Propia, 2012).

46. Une première version de cet article a été présentée aux 4^e Journées d'études sur l'enfance, les 22 à 24 avril 2015 à Buenos Aires. Je remercie Carla Villalta pour la lecture, les commentaires et les précieuses suggestions apportées à ce travail.

En anthropologie, tout comme dans d'autres domaines du savoir, dans l'art et la littérature (Nunes, Rosario, 2010), on remarque la concomitance entre une forte augmentation d'études centrées sur les enfants et la promulgation de la Convention. À ce sujet, Marre et San Román (2012) observent : « Cet intérêt avait grandi significativement durant la seconde moitié du XXe siècle et très particulièrement durant ces années 1990 – qui coïncident avec l'approbation de la Convention des Droits de l'Enfant – pendant lesquelles il a été produit plus de thèses et d'études sur l'enfance à partir de l'anthropologie sociale que dans toutes les décennies précédentes » (Marre, San Román, 2012).

Souvent, dans le cadre de l'anthropologie de l'enfance et de l'enfant, cette augmentation est interprétée comme étant directement en écho avec le statut juridique des enfants qui, en tant que « sujets internationaux de droits » en viendraient à être considérés comme des acteurs sociaux à part entière en anthropologie (Cohn, 2005 ; Collard et Leblic, 2009). Loin de nier la relation entre le statut légal et l'intérêt anthropologique grandissant envers les enfants, je chercherai à démontrer que cet intérêt se justifie indépendamment du « droit à la participation », tout comme il extrapole l'expression « donner la parole » – traduction la plus fréquente de ce droit. Cette position se distingue de ceux qui, comme Ferreira (2009), considèrent qu'avancer dans la perspective des enfants en tant qu'acteurs sociaux implique nécessairement de les inclure comme participants actifs des études pour ainsi « accomplir la réalisation des droits à la participation consignés dans la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU » (Ferreira, 2009, p. 150). J'entends montrer, pour ma part, qu'au lieu d'élargir la réflexion sur le statut de l'enfance et des enfants en anthropologie, de tels arguments corroborent ce que certains auteurs pointent comme étant la dimension morale de la notion de « voix de l'enfant » (Komulainen, 2007 ; Lewis, 2010).

Dans cet article, je propose que l'attention ethnographique sur la participation des enfants (Fonseca, Brites, 2006) dans des environnements de protection de l'enfance – tels les établissements et les services d'accueil, et ce indépendamment du caractère prescriptif de la participation en tant que droit – situe l'anthropologie en tant que savoir spécifique au sein de l'interdisciplinarité des sciences de l'enfance qui agissent sur ce domaine d'intervention⁴⁷. Pour explorer la relation

47. Conformément au cadre théorique proposé par Hanson (2016), les débats autour des enjeux

entre participation et ethnographie, je prendrai comme référence des études anthropologiques (Gregori, 2000 ; Fonseca, Schuch, 2009 ; Moraes, 2009 ; Ciordia, 2010 ; Prestes, 2011 ; Dantas, 2011 ; Ribeiro, 2011 ; Santos, 2012 ; Cruz, 2014 ; Quintero, 2014, notamment) réalisées auprès d'enfants et d'adolescents qui, pour différentes raisons, sont passés par des centres ou des programmes de protection de l'enfance au Brésil⁴⁸. Dans la première partie de ce texte, je ferai une distinction entre l'approche ethnographique de la participation des enfants et les interprétations du droit à la participation s'appuyant sur la CIDE. Dans la seconde partie, considérant l'ethnographie comme un savoir actif dans la construction sociale et symbolique de l'enfance, je chercherai à explorer quelques pistes sur sa spécificité au regard de la vie des enfants qui circulent et grandissent au sein d'institutions et autres dispositifs inscrits dans la continuité historique des modes de gouvernement de l'enfance et des familles économiquement démunies. Pour ce faire, je m'appuierai sur des registres ethnographiques produits par certaines des études citées plus haut qui incorporent, dans leurs approches, cette attention sur les pratiques et les discours d'« enfants/adolescents » ou d'« anciens ». Mon argument est que ces travaux mettent en lumière des espaces minuscules d'action dans lesquels les enfants se meuvent en interaction et qui peuvent être pris comme des espaces de micro-politique (Deleuze, Guatari, 1980), constructeurs de parentés, de mémoires et de subjectivités.

Recherche et participation

Le devoir d'écoute et d'inclusion des enfants comme participants d'études est, dans le champ académique, un déploiement de la « nouvelle sensibilité » formellement inaugurée par la CIDE. En analysant la production bibliographique brésilienne sur le « droit de par-

de l'enfance renvoient à trois types de connaissances : empiriques, normatives et théoriques. Dans cette perspective, l'ethnographie peut être située comme l'un des savoirs empiriques qui se caractérisent, entre autres aspects, par la possibilité d'infléchir et contester des politiques institutionnelles concernant la protection et les droits et intérêts de l'enfance. Proche de cette démarche, l'ethnographie de la participation que je propose dans ce texte s'intéresse également aux expériences concrètes dans lesquelles les droits de l'enfant prennent forme. Ici, cependant, l'accent est moins mis sur les politiques institutionnelles pour l'enfance et ses traductions, et davantage sur la dimension expérientielle de ces politiques sur leurs destinataires.

48. Pour un bilan de la production latino-américaine en anthropologie de l'enfance et de l'enfant, voir Szulc et Cohn, 2012. Les travaux qui seront cités à suivre ne constituent pas un corpus exhaustif des ethnographies réalisées dans le cadre de la protection de l'enfance au Brésil. Ils sont pris ici à titre d'exemple, et en dialogue avec l'argument développé tout au long du texte.

ticipation », Rosenberg et Mariano (2010) ont relevé deux axes : l'un concerne l'étude de l'écoute des enfants, et l'autre, principalement mis en œuvre dans le domaine de l'éducation, débat des significations, des implications et, pour certains, des « aberrations politico-idéologiques de ce qu'on a appelé le « protagonisme » infantile ou juvénile » (Rosenberg, Mariano, 2010, p. 720). Collard et Leblin (2009), prenant comme objet d'analyse la production anthropologique centrée sur les *enfances en danger* observent que, pour celles-là aussi, la promulgation de la CIDE a incité à la réalisation d'études s'intéressant à la collecte des points de vue des enfants. Toutefois, dans le cadre de ces études, la mise en pratique de l'idéal de participation a dû faire face à des limites conséquentes⁴⁹. Les auteures attirent l'attention sur le fait que, dans une bonne partie de ces études, on parle des enfants à partir des adultes, ou l'on tend à subsumer les voix individuelles au groupe. Cette limite est semblable à ce qui a été noté par Leifsen (2012) qui questionne la traduction du droit à la participation dans le cadre de l'activisme pour les droits de l'enfant. À partir d'une étude ethnographique réalisée en Équateur, l'auteur discerne l'utilisation d'enfants et de jeunes par des adultes comme instruments de lutte politique. Il attire l'attention sur le paradoxe d'une situation contredisant l'image de l'enfant en tant que son propre agent, participant autonome, dont les activistes cherchaient à faire entendre la voix, par le biais de la description d'un mouvement d'occupation du Parlement national par des enfants dans le cadre d'une action de promotion de leurs droits. Le schéma et la mise en scène de la prise du Congrès ont joué un rôle d'acte symbolique, mais justement en conséquence de la participation d'adultes expérimentés et politiquement qualifiés qui ont réussi à utiliser l'image de l'enfance et de ses droits de manière efficace. Pour être effective, la participation d'enfants et de jeunes a dû être étroitement guidée. De sorte que la participation se transformait exactement en ce que les messages des représentants juvéniles contestaient (Leifsen, 2012).

Qu'elle soit vue à partir des objets et des méthodologies de recherche, ou par sa mise en pratique dans les institutions, je remarque que la notion de participation tend à être assimilée à celle de *prise de parole*. Par rapport à l'étude, la rhétorique qui sous-tend le sens de « participation » tel que préconisé par la CIDE implique de prendre comme préalable le « manque de participation ou de voix ». J'essaierai de démontrer plus avant qu'une autre perspective se présente quand les

49. Pour une revue complète des débats sur la « voix de l'enfant » dans le cadre multidisciplinaire des études sur l'enfance en Europe, voir Sarcinelli, 2015.

ethnographies questionnent les façons dont les enfants *prennent part* aux relations quotidiennes. Si le « droit à la participation » est sous-jacent à la critique de l'adultocentrisme et si l'on considère qu'être adulte n'est pas une condition vécue en dehors de hiérarchies sociales, j'entends montrer que l'ethnographie rend possible l'interrogation de cette asymétrie « en situation », au lieu de la prendre comme donnée. Dans le cadre des dispositifs de protection de l'enfance, on se heurte à une trame complexe de relations où les enfants occupent une place centrale sur laquelle convergent des rapports de force qui impliquent des adultes investis de diverses légitimités : légitimité fondée sur la filiation ou la parenté, sur l'autorité judiciaire ou déléguée par celle-ci, sur le savoir scientifique et professionnel (Machiewicz, 2005). La prise de position d'une jeune fille résidant dans un foyer d'accueil met en évidence sa perception claire de ces différences. Elle dit à l'enquêtrice :

C'est pour ça que je n'obéis pas... C'est pas comme notre mère, prof ! Quand on fait une bêtise à la maison, la mère nous frappe, la mère nous punit, la mère met de l'ordre dans les affaires. Ici ce n'est pas comme ça. Ils ne peuvent pas vraiment nous donner des ordres. Quand on fait des bêtises, elle court le raconter à Fabiana [la psychologue]. On dirait une gamine... On dirait, oui, parce qu'elles aussi doivent obéir, presque pareil que nous. Elles ne peuvent pas faire ce qu'elles veulent ! Et alors, si on fait beaucoup de bêtises, vraiment beaucoup, ils nous changent de maison pour aller avec une autre monitrice, et si on continue à faire des bêtises, on va dans un autre foyer. Alors, c'est pas une vraie maison. Pour moi, ça n'y ressemble même pas. (Prestes, 2011, p. 78)

Elle reconnaît les limites du pouvoir d'agir des agents soumis à l'autorité d'un tiers, tout comme sa propre marge de manœuvre et la possibilité de désobéissance. Mon ethnographie dans un foyer pour familles dites « monoparentales en situation de risque » localisée à l'île d'Yeu (France) a mis en évidence, par exemple, comment certains enfants peuvent se servir de la parole, mais aussi du silence, pour prendre position dans des conflits entre adultes, pour gérer des situations quotidiennes dans lesquelles leurs parents s'écartent de leur rôle d'« agents de protection », et comment, subtilement, ils construisent des alliances par lesquelles, sans rompre totalement avec les parents, ils se maintiennent à une certaine distance de leurs identités stigmatisées (Ribeiro, 2005 ; 2011).

Fonseca, Allebrandt, Ahlert (2009), à partir d'études auprès d'« anciens » d'institutions de protection de l'enfance au Brésil, montrent comment les jeunes ne restent pas seulement à attendre passivement que le « système » résolve leurs problèmes. Agissant dans ses interstices, ils tissent des tactiques pour leur vie en dehors de l'établissement, parfois en complétant les lacunes des politiques sociales, parfois en subvertissant ouvertement ce qui était prévu. Dans les exemples relatés par les auteures, le soutien intergénérationnel recherché par les anciens peut mobiliser tout autant des personnes de leurs familles d'origine que la formation d'une nouvelle famille à partir des rapports affectifs que les jeunes eux-mêmes construisent, que ce soit avec leurs amoureux et leurs familles, ou avec les moniteurs et employés des institutions. Cruz (2014), allant à la rencontre de jeunes sortantes des services d'accueil, distingue les modes par lesquels elles inventent ou créent de nouvelles possibilités de vie à partir de conditions qui, a priori, pourraient renforcer leur vulnérabilité : un de ces parcours commence dans l'enfance lorsque, pour se soustraire à différentes situations de mauvais traitements et d'exploitation, elles circulent pour leur propre compte, différemment des situations où la *circulation des enfants* (Fonseca, 1995) est une initiative de la famille ou de l'État.

La lecture de ces ethnographies, réalisées auprès d'enfants désignés de manière homogène comme *vulnérables* ou *victimes de violence*, m'a convaincue de la diversité de leurs vécus, tout comme de leur participation active dans le tracé de parcours variés. Si, comme le remarquent Fonseca et Cardarello, « la notion d'enfant roi, irréalisable dans tant de contextes, engendre son opposé – la notion d'enfant martyrisé – et, avec elle, un nouveau bouc émissaire : les parents bourreaux » (Fonseca, Cardarello, 2009, p. 248), il me semble que là où justement on rencontre ces « enfances en négatif », l'approche ethnographique de la participation des enfants peut nous situer dans une perspective qui déstabilise des clivages aussi marqués. Par le biais de la notion d'« enfance en négatif », je cherche à attirer l'attention sur une position sociale – celle de l'enfant sous tutelle de l'État – qui se définit en opposition à la positivité de l'« enfance universelle » préconisée par la CIDE et dont les droits seraient effectivement assurés par la famille. Dans un sens proche, à partir de son étude auprès d'enfants des rues au Brésil, Sarcinelli (2011) propose la notion d'« enfants hors de l'enfance » pour traiter des trajectoires marquées par la vie dans la rue, par la violence et la consommation de drogues. José de Souza Martins (1991) a fait référence à l'« enfant sans enfance » dans un recueil du

début des années 1990 dans lequel il réunit des articles qui traitent de thèmes tels que la violence, l'abandon et le travail des enfants. En faisant référence aux enfants sous tutelle de l'État par la notion d'« enfance en négatif », je ne cherche pas à mettre l'accent sur les expériences qui les éloignent de l'idéal d'enfance universelle, mais sur un mode narratif qui homogénéise leurs existences à partir de ce qui leur manque. En les « dé-totalisant », j'admets que l'ethnographie produit des savoirs qui s'opposent à ce que l'écrivaine Chimamanda Adichie nomme le « danger de l'histoire unique » (Adichie, 2009). Cela revient à dire que si l'histoire unique d'un peuple est produite par la répétition infinie d'une unique chose, nous obtenons des histoires uniques chaque fois que l'on réduit quelqu'un ou un groupe social à une seule caractéristique. Quelque chose de cette nature pèse sur les enfants « sous protection » : ils tendent à être décrits et imaginés à partir du manque, y compris du manque de participation⁵⁰. En contrepartie, la centralité qu'ils occupent dans les trames relationnelles et institutionnelles constituées à partir du questionnement des capacités éducatives et protectrices de la famille d'origine, incite à interroger leurs participations dans ces pratiques contemporaines de circulation d'enfants dans lesquelles l'État est médiateur. Ainsi délimitée, une ethnographie de la participation de l'enfance part de la reconnaissance de la dimension politique de l'intervention dans la famille et les rapports qui s'y entretiennent. Comme le remarque Villalta, l'« intervention de l'État sur un secteur de l'enfance ne peut se comprendre dissociée de l'intervention sur les familles de ces garçons et ces filles » (Villalta, 2010, p. 12), traditionnellement culpabilisées, vues comme incapables d'élever et éduquer leurs enfants.

À la différence de la promotion de la participation en termes de « donner la parole », il existe, dans le vaste champ des études sur l'enfance et, en particulier, dans ces contextes d'intervention sur les

50. Une des situations racontées par Adichie pour démontrer son argumentation me renvoie spécialement aux enfants « sous protection » : « Il s'appelait Fide. La seule chose que ma mère nous avait dit de lui c'était que sa famille était très pauvre. Ma mère envoyait des ignames, du riz et nos vêtements usagés à sa famille. Et quand je ne mangeais pas tout au dîner, ma mère disait : « Finis ton assiette ! Tu ne sais pas que des personnes comme la famille de Fide n'ont rien ? » Je sentais alors une énorme peine de la famille de Fide. C'est alors qu'un samedi nous sommes allés visiter son village et sa mère nous montra un panier très joliment dessiné, fait par son frère, en raphia séché. Je suis resté sans voix ! Je n'aurais jamais imaginé que quelqu'un dans sa famille pût réellement créer quelque chose. Tout ce que j'avais entendu sur eux était comme ils étaient pauvres, et il m'était devenu impossible de les voir autrement que pauvres. Leur pauvreté était mon histoire unique d'eux. » (Extrait de la conférence : Le danger de l'histoire unique < <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>).

rappports générationnels, la parentalité et la construction de la parenté, un lieu spécifique pour l'ethnographie qui dérive de la question de la participation des différents acteurs dans le quotidien de ce rapport de tutelle qui s'étend aux adultes. Sous cet angle, il ne s'agit pas d'isoler « les enfants » comme un groupe à part, mais justement de mettre en exergue l'identité sociale qui les situe dans les univers dans lesquels ils grandissent (Schuch, Ribeiro, Fonseca, 2013 ; Sarcinelli, 2015).

Porter son attention sur leurs participations dans les *arts de faire*⁵¹ quotidiens implique de faire place à l'ensemble des relations qui composent des réseaux complexes, mobiles et mutants, établis à partir de la nécessité de suppléer à la parentalité au nom de la protection de l'enfance (Mackiewicz, 2005). Au-delà de l'anthropologie de l'enfance, l'approche que je propose s'appuie sur quelques points communs aux études sur la famille et la parenté développés dans les dernières décennies dans différents champs disciplinaires et, en particulier, à partir de l'influence de la pensée féministe. À savoir, la compréhension de la famille en tant que produit idéologique élaboré historiquement ; la valorisation des vécus différenciés de la vie familiale qui dégage tout autant des expériences de conflits et d'abus que de soutien ; le rejet de la notion de famille en tant qu'unité autonome ou isolée, et l'insistance sur l'importance des politiques sociales et autres forces nationales ou globales qui traversent les relations interpersonnelles (Fonseca, 2007, p. 13). Sous cette perspective, observer comment les enfants prennent part aux arrangements de suppléance familiale mis en œuvre dans le but de les protéger, signifie insérer l'analyse de leurs expériences d'enfance dans le cadre plus large des pratiques de parenté et de gouvernement des populations. Je souhaite, par cette approche, faire tout autant référence à la gestion de l'appartenance et de la construction identitaire par rapport à la famille d'origine et aux personnes connues à partir de l'entrée dans le « système de protection », qu'aux activités quotidiennes qui font et défont les liens.

51. Saraiva (2010), dans une réflexion sur les études auprès d'enfants, affirme l'intérêt de l'apport théorique de l'œuvre de Michel de Certeau pour l'approche des créations et des micro-résistances enfantines dans la vie quotidienne. Fonseca, Allebrandt, Ahlert (2009) et Cruz (2010) ont aussi utilisé ce référentiel théorique pour aborder les tactiques et les stratégies utilisées par les adolescents institutionnalisés dans la production de réseaux sociaux.

Participation et quotidien

Le caractère expérientiel des enfances, en concomitance avec sa production discursive (Diaso, 2013 ; Jaffré, Sirota, 2013), est motivant pour une approche ethnographique de la participation sociale des enfants et prend des dimensions particulières lorsqu'il s'agit d'enfants « sous protection ». D'une manière générale, dans le cadre des systèmes de protection de l'enfance, des désignations telles que : *enfant en danger*, *enfant victime de violence*, *famille vulnérable* ou *famille déstructurée*, qui rendent cette condition intelligible à la lumière de repères conceptuels construits, discutés et partagés par les agents qui y agissent et étudient, constituent également des subjectivités et s'inscrivent dans les histoires individuelles. En analysant les relations entre la police et la condition de minorité dans l'État de Rio de Janeiro au début du XX^e siècle, Adriana Viana (2008) remarque le pouvoir significatif de la police dans la production symbolique du « mineur » en tant que personnage social. Bien que l'on ne sache pas dans quelle mesure les représentations construites autour de cette identité sont incorporées par les enfants et les jeunes, l'auteure démontre que le passage par des unités policières faisaient partie de l'apprentissage de cette identité sociale et de ce que signifiait être « mineur » au cours de la décennie antérieure à l'élaboration du premier Code des Mineurs de 1927⁵².

Schritzmeyer (2015), à partir d'une demande de recherche de dossiers de la part d'ex-internes d'une de ces institutions pour « mineurs », bien longtemps après avoir quitté l'établissement, découvre que certains d'entre eux, aujourd'hui âgés de plus de 40 ans, s'autodésignent comme « ex-mineurs ». Face à la charge symbolique de la catégorie de « mineur », les récits d'abandon et les images de souffrance qui émaillent les dossiers, le fait de s'autodéfinir comme un « ex-mineur » est aussi une manière de présenter un parcours de dépassement de soi. Selon l'auteure, la quête de leurs dossiers représenterait un mouvement par lequel ces ex-internes cherchent à récupérer le fil de leur vie, comprenant que le temps passé dans cette institution leur a laissé

52. L'adhésion du Brésil à la CIDE coïncide avec le processus d'ouverture politique et la fin de la dictature militaire qui a commencé en 1964. Même avant cette période, la catégorie « mineur », outre le fait de désigner la population âgée de moins de 18 ans, faisait référence aux enfants et aux jeunes pauvres, vus comme potentiellement dangereux. En 1990, la promulgation d'une nouvelle loi, *L'Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) a eu pour objectif de rompre avec le dénommé « paradigme de minorité » et de s'aligner sur la CIDE affirmant tous les « enfants et adolescents » comme sujets de droits.

quelque chose de positif et d'utile (Schritzmeyer, 2015, p. 2).

Considérant la dimension expérientielle des enfances, je considère que l'ethnographie, en tant que savoir ancré dans le présent, peut être un lieu spécifique quant à l'inscription et l'analyse des pratiques et des événements qui donnent du contenu aux enfances vécues « sous protection ». Ensuite, dans le but d'avancer dans cette perspective, je prendrai en compte le corps, les cheminements institutionnels et les configurations de parenté comme thèmes capables d'illustrer des spécificités du savoir ethnographique sur les expériences de passage par le système de protection de l'enfance.

Jennifer avait neuf ans et, depuis l'âge de quatre ans, elle était déjà passée par plusieurs établissements différents lorsqu'elle a relaté son parcours à l'enquêtrice de la façon suivante :

À quatre ans, mes cheveux étaient longs comme ça, jusqu'à la ceinture, alors je suis passée par le Conseil de tutelle et un foyer de passage. Là ils me les ont coupés ainsi (indiquant le milieu du dos), de là je suis allée dans une maison-foyer et ils me les ont coupés comme ça (à hauteur des épaules). De là, il s'est passé deux ans et ils avaient repoussé comme ça (un peu plus bas que les épaules), et je suis allée dans un autre foyer et alors ils me les ont coupés comme ça, comme ils sont maintenant ! (Prestes, 2011, p. 134)

En prenant ses coupes de cheveux comme support de mémoire de son parcours institutionnel, Jennifer mentionne, outre le temps qui s'écoule et pendant lequel elle grandit, l'inscription de ce passage institutionnel sur son corps et dans sa mémoire. « Ils », ou les personnes qui lui ont coupé les cheveux dans chacun des lieux par lesquels elle est passée, répètent une action qui marque, historiquement, le traitement donné au corps dans les institutions disciplinaires, sanitaires ou punitives (Goffman, 1979). Cependant, contrairement aux adultes qui, sous tutelle, perdent la liberté par rapport à leur propre apparence, dans le cas des enfants cet espace de décision se situe généralement dans le cadre domestique, de la proche parenté. Il convient de rappeler, comme le remarque Robin (2013), que sur le corps des enfants « sous protection » priment des images d'abandon, de mauvais traitement, d'abus ou de négligence familiale qui expliquent ou justifient l'intervention. Dans cet ordre d'idées, le corps constitue un *locus* de rapports de pouvoir qui lient diverses parties prenantes des pratiques de sup-

pléance familiale (Mackiewicz, 2005) outre les enfants eux-mêmes. Ces pratiques comprennent différentes formes de *corps à corps* (Mougel, 2013) qui englobent les soins quotidiens à l'enfant – bain, brossage des dents, changement de couches, alimentation, prise de médicaments, coupe de cheveux, etc. – composant une infinité de menues tâches, des gestes banals et répétés (Cadoret, 1997). Comment les enfants vivant dans différentes modalités d'accueil participent-ils de ces pratiques ? Qui a droit à quoi sur leurs corps ? Dans ce rapport corporel, qu'est-ce qui tisse des connexions durables ou, au contraire, signale leur impossibilité ?⁵³

Des questions comme celles-ci prennent une importance toute particulière lorsqu'elles sont associées à une autre caractéristique, pointée par la bibliographie, de la vie des enfants en situation d'accueil en foyers et en familles, à savoir, les allées et venues qui affectent nombre de leurs parcours, impliquant une discontinuité de leurs modes de vie en contraste évident avec les représentations hégémoniques qui associent stabilité et bien-être de l'enfant.

Malgré les efforts des agents et les législations qui préconisent le retour vers la famille ou l'adoption des enfants vivant en institutions, il est notoire qu'une bonne partie d'entre eux (si ce n'est la majorité) ne peut réellement compter sur l'une de ces possibilités (Fonseca, Allebrandt, Ahlert, 2009 ; Dantas, 2011 ; Cruz, 2014). Cruz (2012) problématise le caractère provisoire de l'accueil prévu par la législation brésilienne qui « *est encore un challenge, surtout quand il est pensé à la lumière des difficultés posées par la procédure de désinstitutionnalisation et les taux élevés de réinstitutionnalisation* » (Cruz, 2012, p. 67). De sorte que durant la résidence en institutions (ou autres modalités, telles que les familles d'accueil), les enfants sont quotidiennement, pour une période qui peut être longue et même s'étendre sur toute leur enfance, en rapport avec des personnes jusqu'alors étrangères et qui occupent des lieux où « devraient être » leurs familles ou des personnes choisies par celles-ci. Comme l'indique Jennifer quand elle raconte ses coupes de cheveux, le passage dans les structures d'accueil compose l'expérience de nombreux enfants placés dans le système de protection. Cintia, par exemple, interrogée par Dantas (2011) est en abri de l'âge de deux à dix-huit ans ; elle raconte un parcours de grande mobilité : de l'abri rési-

53. Au-delà des études centrées sur l'enfance, la vaste bibliographie sociologique et anthropologique sur le corps et les corporalités invite à un approfondissement analytique de cette perspective, à peine ébauchée ici.

dentiel (AR) 15, elle a été transférée avec son frère Rodrigo vers l'AR7, puis est retournée à l'AR15, de là à l'AR8 repartant vers l'AR15. Cintia justifie ces transferts par la fermeture de l'AR15 par les services sanitaires. Elle explique qu'un autre motif qui pouvait entraîner un transfert était le rapprochement d'un enfant et d'un moniteur, ce qui provoquait des soupçons de relation sexuelle, entraînant le changement de maison de l'enfant, mais elle n'a pas explicité que cela ait été la cause de leurs transferts, à elle et à son frère (Dantas, 2011, p. 114).⁵⁴

Comme cela est mis en évidence dans ce travail, la circulation entre divers foyers requiert que les enfants s'adaptent à de nouvelles règles, de nouveaux modes de traitement et d'organisation, compte tenu du fait que ces aspects ne sont pas standardisés entre les divers établissements d'accueil. Outre les allées et venues entre les diverses structures, les enfants peuvent également faire le va-et-vient entre des foyers et des familles. Carlos, par exemple, lui aussi interviewé par Dantas (2011), a été élevé par une mère de famille qui avait quatre enfants biologiques après que sa mère l'ait laissé alors qu'il avait trois ans. À douze ans, il a été expulsé de cette famille pour cause de mésentente avec sa mère d'adoption. Il a été placé dans un foyer où elle lui rendait visite. Quelques temps après, Carlos est retourné vivre dans cette famille et, ayant été nouvellement expulsé, il a vécu en foyer jusqu'à ses dix-huit ans.

Faisant partie de ces va-et-vient décidés par les institutions ou des circulations mises en place par les familles avec la participation des enfants qui *passent un temps* chez une tante, une grand-mère ou la voisine (Fonseca, 2006), la bibliographie montre également comment les *fugues* peuvent être un autre mode d'action des enfants dans les institutions. Si, dans le travail de Cruz (2014), la fugue de chez soi apparaît comme un recours pour échapper à la violence, dans celui de Prestes (2011) elles servent à nier, au moins à un moment donné, l'alternative de l'institutionnalisation⁵⁵. Leticia (12 ans) – qui se refusait à obéir,

54. L'abri résidentiel est une modalité d'accueil destinée à des enfants et des adolescents qui se trouvent sous une mesure protectrice d'abri. À partir du Plan national de promotion, protection et défense du droit des enfants et adolescents au vécu familial et communautaire – PNCFC (CONANDA/CNAS, 2006), le terme « accueil institutionnel » a été adopté pour désigner les différents programmes d'abri.

55. Par rapport aux institutions totales, Goffman (1979) définit comme ajustements secondaires les pratiques qui échappent à ce que l'organisation suppose qu'elle doit faire et obtenir et, de ce fait, à ce qui doit être. Ils seront perturbateurs quand les intentions des participants seront de sortir de l'organisation ou d'altérer radicalement sa structure. Considérées dans ces termes, les fugues

qui contestait l'ordre et qui comparait l'institution à une prison – a fui pour retrouver sa mère, arrêtée pour participation au trafic de drogues. Leticia a fui seule, laissant ses trois frères au foyer. Pour leur part, les sœurs Luciana (15 ans), Elisa (10 ans) et Bruna (8 ans) ont supposément fui en connivence avec leurs quatre frères, résidant dans un foyer de passage de la commune voisine qui, eux aussi, ont fui de leur établissement le même jour. Cette fugue a été considérée comme *spectaculaire* par la psychologue de l'institution : la direction ne savait pas que ces sept enfants étaient en contact et ne parvient pas à comprendre comment ils ont combiné cette *action orchestrée* justement un jour d'orage où le foyer était demeuré sans téléphone. on peut considérer que la réunion de la fratrie a impliqué une action de micropolitique qui a échappé au contrôle institutionnel. Les enfants qui commentent l'événement considèrent que les fugueurs ont commis *une grande idiotie, une folie* et insistent sur le fait que la fugue aura de lourdes conséquences, telles que l'emprisonnement de la mère et le retour ou le transfert des enfants dans un autre foyer, ce qui peut s'avérer pire encore. Si pour certains la fugue peut s'expliquer par la « force du biologique » qui aurait été capable de les réunir, d'innombrables autres exemples apportés par les ethnographies citées dans cet article vont, à l'opposé, illustrer des pratiques qui affirment la plasticité de la parenté et la disposition de certains enfants à « se faire des familles » au mépris du lien biologique, ou en composition avec celui-ci sans l'exclure. Tiago, par exemple, avait dixsept ans lorsqu'il a été entendu par Dantas (2011). Il réside dans un foyer de l'Aldeia SOS⁵⁶ depuis l'âge de sept ans et, auparavant, il avait résidé dans un autre établissement. À l'âge de neuf ans, Tiago est entré dans un programme de parrainage affectif et demeure en contact avec ses parrains⁵⁷. À quinze ans, il a fait la connaissance de sa grandmère paternelle et d'autres membres de la famille qu'il rencontre les week-ends, en dehors de l'établissement. Bien qu'il souhaite rester dans ce foyer à dixhuit ans, il devra le quitter. Il va alors habiter chez ses parrains affectifs qu'il aimerait appeler papa et maman.

dans les dispositifs d'accueil perturbent des représentations qui mêlent la mission protectrice de l'institution et la volonté ou les limites de l'agir des enfants/adolescents.

56. Modalité d'accueil institutionnel dans lequel des groupes de jusqu'à neuf enfants ou adolescents sous mesure protectrice d'abri sont reçus par une « mère sociale » ou une « animatrice résidente ». À partir du PNCFC (CONANDA/CNAS, 2006) cette modalité est génériquement désignée comme maison-foyer.

57. Ce programme de « parrainage affectif » est mis en œuvre par une ONG et vise à instituer des parrains et marraines pour les enfants/adolescents ayant une faible probabilité d'adoption et résidant dans des institutions d'accueil.

De telles ethnographies mettent ainsi en lumière les agencements, les interdits, les tensions, les accords et les désaccords qui mettent en scène la parenté, les relations et le vocabulaire faisant référence à ces liens. Il est possible d'identifier des espaces de micropolitique dans lesquels les enfants et les jeunes agissent en permanence, en tissant quelques liens et en en dénouant d'autres, pas nécessairement dans le sens prévu par les institutions. Les aborder au plan ethnographique, à partir de leurs participations, nous met face à une variété d'arrangements et de possibilités relationnelles qui brouillent les frontières clairement délimitées entre, par exemple, famille d'origine/autre famille/institution. Moraes (2009) relate dans son étude une rencontre inusitée entre trois femmes et cinq enfants, trois d'entre eux résidant dans un foyer et deux en familles d'accueil⁵⁸ depuis bientôt quatre ans. Ils n'ont aucun embarras pour nommer ceux qui les accueillent « papa » et « maman », tout comme ces derniers les considéraient comme leur fils ou leur fille. Dans la situation ethnographiée, les enfants rencontrent leur mère biologique en compagnie des deux autres femmes qui s'occupent d'eux :

Les cinq enfants ne s'étaient pas vus depuis plus de deux mois et ont été très heureux lorsqu'ils se sont retrouvés, "courant dans la cour" et allant jusqu'à la petite place, sans grandes attentions envers les adultes présents, à l'exception d'Andressa [14 ans] qui est restée avec nous tout le temps, comme une sorte de cicérone. (Moraes, 2009, p. 25)

À la fin de cette rencontre, la mère d'accueil a reconduit la mère biologique et durant le trajet, les enfants :

ont fait une espèce de retour aux sources avec leur mère, questionnant sur des parents, mais plus particulièrement sur une chienne (si elle était encore vivante). (...) Au milieu de ces conversations, il a surgi une question qui a créé un malaise : si la grandmère, mère de Gisèle, frappait beaucoup ses petitsenfants quand ils étaient petits (2 et 3 ans). [La mère biologique] tout d'abord trouva le récit bizarre, puis nia, disant que ce devait être l'imagination des enfants, mais reconnaissant que [sa] "mère est d'un autre temps, où les choses se résolvaient de manière différente."

58. On désigne par familles d'accueil celles qui, en lien avec un programme de cette nature, reçoivent des enfants ou des adolescents pour une garde temporaire.

(...) En tout cas, le ton de la conversation “à la recherche du passé” s’est davantage porté sur des espaces et des souvenirs heureux, montrant une appartenance encore très forte des enfants à leur autre réalité.

Dialoguant avec l’analyse de Fonseca (1995) sur l’adoption plénière, Moraes (2009) avance que cette rencontre pointe vers la possibilité d’unir, par l’intermédiaire des familles d’accueil, différentes temporalités des enfants abrités. En même temps qu’il leur est garanti le droit de vivre “en famille”, ils conservent des liens avec leur mère biologique, tout comme avec leurs frères et sœurs “de sang”. La rupture des liens, la coupure dans la biographie des jeunes, la séparation de la mémoire – éléments inhérents à la politique de l’adoption pleine – se révèlent ici être complètement inutiles dans une politique visant le bien-être des enfants. (Moraes, 2009, p. 28)

Sous ce même point de vue, l’approche ethnographique de la participation des enfants dans différentes circonstances de leurs expériences vécues dans le cadre de la « protection de l’enfance » peut apporter une perspective particulière quant à la réflexion sur « le meilleur intérêt de l’enfant », ainsi qu’une relation dialogique et constructive avec la CIDE et ses déploiements. Cadoret (1997), à partir de l’analyse des dossiers d’enfants ayant vécu en famille d’accueil en France, pose des questions qui pourraient être exploitées à partir des données ethnographiques produites dans l’interaction avec les enfants. Par exemple, quand l’enfant réclame une parcelle d’identité de sa famille d’accueil, se plaçant fictivement comme fils ou petitfils par l’utilisation de la terminologie de parenté ou le désir de porter son nom, ne serait-ce pas la reconnaissance d’une parenté quotidienne qu’il revendique ? (Cadoret, 1997, p. 149)

Ce que la lecture des travaux cités ici laisse entrevoir, c’est qu’évidemment les enfants sous tutelle de la protection de l’enfance, bien qu’étiquetés à partir de totalisations homogénéisatrices, agissent de diverses manières et se placent dans des configurations relationnelles différentes. Comme on l’a déjà remarqué, se pencher ethnographiquement sur leurs pratiques dans de tels contextes peut contredire des représentations où ils figurent négativement et qui réduisent leurs

expériences à ce qui supposément leur manque. D'autres perspectives peuvent s'ouvrir à partir d'un déplacement de la focalisation vers les modes de relation et de convivialité qui composent leurs expériences. Vu sous cet aspect, plutôt que renforcer cette condition spécifique qui réifie et « exotise » encore davantage les existences de ces enfants, en substantialisant la minorité ou en les isolant des relations qui les constituent, on pourrait demander ce qu'ils font des classifications qui les encadrent et quel sens ils leur donnent dans leurs pratiques. Les considérer comme des interlocuteurs situés « en relation » ne signifie pas pour autant adhérer au caractère positivé qui recouvre les mots « relation », « lien », « connexion », comme le montre Strathern (1999), mais on peut considérer que, comme dans tout autre contexte, les rapports auxquels nous participons peuvent être jugés néfastes ou destructeurs sous un certain angle de vue.

Participation et ethnographie

J'ai argumenté, dans cet article, qu'au-delà de *donner la parole*, que je remarque comme étant la traduction la plus fréquente du principe de participation, l'attention ethnographique à la participation d'enfants dans leurs situations quotidiennes donne vie au vécu en institutions ou dans d'autres familles que celle d'origine, intégrant ces passages ou ces permanences en tant qu'expériences d'enfance. À l'opposé du droit à la participation préconisé par la CIDE, l'approche proposée ici met en exergue l'observation des formes de participation des enfants dans la vie quotidienne comme une spécificité du savoir ethnographique dans le vaste univers des sciences de l'enfance. J'ai appuyé mon argumentation sur des ethnographies réalisées dans le cadre de la protection de l'enfance au Brésil où, de manière générale, prédominent les discours dans lesquels les vies des enfants figurent comme une image en négatif de l'idéal d'enfance universel. Tel un effet de l'attention portée sur les pratiques de participation des enfants, je propose que l'ethnographie se conçoive comme un puissant savoir au sens où il destabilise l'homogénéité qui tend à réduire leurs existences à ce qui supposément leur manque.

Arlette Farge, dans sa communication « Écrire après l'effacement⁵⁹ », aborde l'écriture de l'histoire quand on prend pour objet des

59. Arlette Farge, « Écrire après l'effacement ». Conférence donnée au Colloque international

faits de violence qui sont tombés dans l'oubli dans les archives de police. Dans la perspective de l'historienne, l'« écoute » de ces voix minutieusement reproduites par les autorités policières des XVII^e et XVIII^e siècles ouvre des regards sur des modes de vie et sur les interstices des événements qui, bien que composant l'histoire, ne sont pas restés dans l'histoire. Ils n'ont pas été conservés dans la mémoire officielle parce que vus comme peu importants. La critique de Farge à la sélectivité de la mémoire historiographique m'incite à penser à la force du caractère perturbateur de l'ethnographie face au quotidien des enfants – invariablement (et sélectivement ?) issus de groupes populaires – qu'on encadre dans les catégories *danger*, *risque* ou *vulnérabilité*. Fonseca et Cardarelo (2009) soulignent qu'un mérite des travaux ethnographiques qui décrivent les enfants en groupes serait celui « *d'attirer l'attention sur la coexistence de différentes expériences d'enfance au Brésil et de questionner les approches qui tendent à ignorer la voix et l'agency de ceux qui s'écartent de 'l'idéal'* » (Fonseca, Cardarelo, 2009, p. 248). Dans une telle perspective, l'ethnographie de leurs participations se situe comme un savoir spécifique face aux forces d'homogénéisation et d'invisibilisation qui pèsent sur le temps vécu dans le « système de protection de l'enfance ». En inscrivant ce temps comme significatif et divers, je souhaite que l'ethnographie de la participation des enfants endosse clairement une dimension politique.

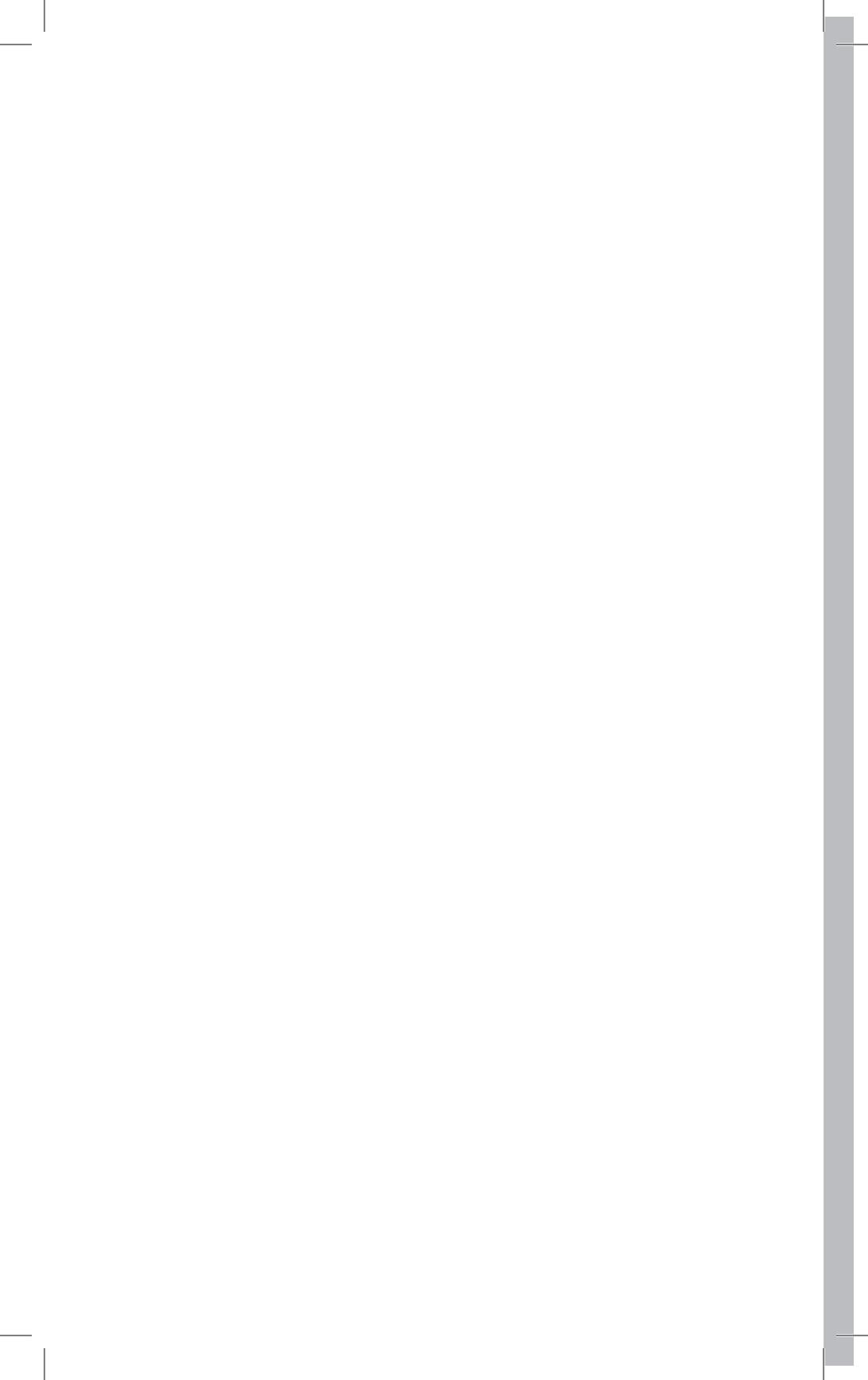
« Littérature et histoire en débats », 2e partie « Violence historique : effacements, inscription, mémoires ». CNRS-EHESS, janvier 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=VbQnojRVbr4>

Références bibliographiques

- ADICHIE, Chimamanda. *Le danger de l'histoire unique*. In: Technology, entertainment and design (TED), 2013. <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>.
- CADORET, Anne. *Enfants accueillis et multiparenté – Le placement de l'Aide Sociale à l'Enfance des Hauts de Seine*. Paris, TRASS, 1997.
- CIORDIA, Carolina. La adopción y la circulación de niños, niñas y adolescentes tutelados en el conurbano bonaerense, practicas imbricadas? In: VILLALTA, Carla (ed.). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2010, p.163-197.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.
- COLLARD, Chantal, LEBLIC, Isabelle. Enfances en péril: abandon, capture, inceste. Université de Laval, Québec, *Anthropologie et Sociétés*, v. 3, n. 1, p. 7-30, 2009.
- CONANDA/CNAS. *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília, 2006.
- COÛTO, Mia. *Ensaio sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança: Engravidar o mundo de futuro*. Moçambique, Unicef, 2014.
- CRUZ, Fernanda Guimarães. *Para além da institucionalização: desvendando a articulação entre táticas e redes sociais na experiência de adolescentes egressos de abrigos*. Communication à la 27^a Reunião Brasileira de Antropologia, Belém, août 2010.
- http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt06/fgc.pdf
- CRUZ, Fernanda Guimarães. *Inspiração etnográfica: estratégias para seguir os rastros da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Florianópolis*. In: GROISMAN, Alberto et al (eds.) *Theatrum ethnographicum – campo, experiência, agência*. Florianópolis, Editora da UFSC, 2012. p. 65-83.
- CRUZ, Fernanda Guimarães. *Jovens em devir: invenção de novas possibilidades de vida para além da institucionalização*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. (Thèse de doctorat en Anthropologie Sociale).
- DANTAS, Luísa Maria Silva. "Criando parentesco?" *Um estudo sobre "Apadrinhamento Afetivo" em Porto Alegre/RS*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. (Master en Anthropologie Sociale).
- DIASIO, Nicoletta. La valeur heuristique des corps enfantins. Paris, *Corps: Revue interdisciplinaire*, CNRS Editions, n. 11, p. 277-286, 2013.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. 'Branco demais' ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (eds.). *Estudos da infância*. Petrópolis, Editora Vozes, 2009. p. 143-162.
- FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo, Cortez, 1995.
- FONSECA, Claudia, CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais e menos humanos. In: FONSECA, Claudia, SCHUCH, Patrice. (eds.). *Políticas de proteção à infância: Um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 219-251.
- FONSECA, Claudia, BRITES, Jurema (eds.). *Etnografias da participação*. Santa Cruz, Edunisc, 2006.
- FONSECA, Claudia. De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Cadernos Pagu* [online], n. 29, p. 9-35, 2007.
- FONSECA, Claudia, SCHUCH, Patrice. (eds.). *Políticas de proteção à infância: Um olhar antropológico*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 93-112.
- FONSECA, Claudia, ALLEBRANDT, Débora, AHLERT, Martina. Pensando políticas para uma realidade que não deveria existir. In: FONSECA, Claudia, SCHUCH, Patrice (eds.). *Políticas de proteção à infância: Um olhar antropológico*. Porto Alegre, Editora da Ufrgs, 2009. p. 41-63.

- GOFFMAN, Erving. *Asiles - Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris, Éditions de Minuit, 1979. Coll. Le Sens Comun.
- GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JAFFRÉ, Yannick, SIROTA, Régine. Les corps sociaux des enfants. Paris, *Corps: Revue interdisciplinaire*, CNRS Editions, n. 11, p. 197- 202, 2013.
- KOMULAINEN, Sirkka. The ambiguity of the child's 'voice' in social research, *Childhood*, 14, 1, p. 11-28, 2007.
- LEIFSEN, Esben. Los usos del principio "el interés superior de la niñez" en la administración y las políticas de la infancia ecuatoriana. Barcelona, *Scripta Nova*, v. XVI, n. 395, 2012. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-11.htm>
- LEWIS, A. Silence in the context of 'child voice'. *Children & Society*, 24, p. 14-23, 2010.
- LUGONES, María Gabriela. *Obrando en autos, obrando en vidas – Formas y fórmulas de Protección Judicial en los tribunales Preventivos de Menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI*. Rio de Janeiro, E-papers, 2012.
- MACKIEWICZ, Marie-Pierre. *Suppléance précoce et parentalité: Une étude de la coopération entre parents et professionnels dans des pouponnières à caractère social*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires Septentrion, 2005. Coll. Thèse à la carte. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Nanterre-Paris X, 1998)
- MARRE, Diana, SAN ROMÁN, Beatriz. El 'interés superior de la niñez' en España: entre la protección, los derechos y las interpretaciones. Barcelona, *Scripta Nova*, v. XVI, n. 395, 2012. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-9.htm>
- MARTINS, José de Souza (ed.). *O Massacre dos inocentes - A criança sem infância no Brasil*. São Paulo, Editora Hucitec, 1991.
- MORAES, José Carlos Sturza de. *Famílias acolhedoras de Porto Alegre: Entre o trauma e a saúde, trânsitos nos caminhos do coração*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. (Travail de fin d'études en Sciences Sociales)
- MOUGEL, Sarra. Le corps de l'enfant hospitalisé. Paris, *Corps: Revue interdisciplinaire*, CNRS Editions, n. 11, p. 267-275, 2013.
- NOVOA, María Soledad Rojas. Figuras de la participación infantil y adolescente en el continente americano: Reflexión sobre los procesos regionales de construcción de ciudadanía. *Praxis - Revista de Psicología*, n. 21, p. 111-131, 2012.
- NUNES, Angela, CARVALHO, Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. São Paulo, *BIB/Anpocs*, n. 68, p. 77-97, 2009.
- PRESTES, Andréia Baía. *Ao abrigo da família – Emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar*. Curitiba, Editora CRV, 2011.
- PROPRIA. *A participar también se aprende – Apuntes para promover la participación infantil y adolescente*. Montevideo, Instituto del niño y adolescente del Uruguay, 2012.
- QUINTERO, Daniela Esperanza Alfinger. *Quem opina e quem decide? Estudo da regulação e das práticas relativas ao direito das crianças e adolescentes de opinar nos processos judiciais de "Custódia e responsabilidade de criação" na Venezuela desde 1998*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014. (Master en Sciences Sociales).
- RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. *Une île au milieu de la route: approche ethnographique d'un service d'accueil destiné à des familles monoparentales et à leurs enfants en danger*. Paris, EHESS, 2005. (Thèse de doctorat en Anthropologie Sociale) <https://puccr.academia.edu/FernandaBittencourtRibeiro>
- RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Lealdades, silêncios e conflitos: ser um dos "grandes" num abrigo para famílias. *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 40-55, jan.-abr. 2011.

- ROBIN, Perrine. Les maux du corps des enfants de la protection de l'enfance: une impossible mise em mots? Paris, *Corps: Revue interdisciplinaire*, CNRS Editions, n. 11, p. 225-231, 2013.
- ROSEMBERG, Fúlvia, MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010.
- SARAIVA, Marina Rebeca. *As contribuições de Michel de Certeau para pesquisas com crianças*. (Communication à la 27^a Reunião Brasileira de Antropologia, Belém, août 2010).
http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt11/mros.pdf
- SARCINELLI, Alice Sophie. Infancias marginales, los márgenes de la infancia: trayectorias de muchachos en situación de calle en el noreste brasileño. *Alteridades*, 21 (42), p. 91-101, 2011.
- SARCINELLI, Alice Sophie. Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge. *AnthropoChildren*, n. 5, 2015. <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2241>.
- SANTOS, Fabiano Pedroso dos. *Fazendo família: Etnografia das relações cotidianas numa casa-lar em Porto Alegre/RS*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012. (Travail de fin d'études en Sciences Sociales)
- SCHÜCH, Patrice, RIBEIRO, Fernanda Bittencourt, FONSECA, Claudia. Infâncias e crianças: saberes, tecnologias e práticas. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 13, n. 2, p. 205-220, 2013.
- SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. *Fios da vida: crianças abrigadas, hoje adultas, diante de seus prontuários*. *Vivência - Revista de Antropologia*, n. 46, p. 93-112, 2015.
- STRATHERN, Marilyn. No limite de uma certa linguagem. *Mana* [online], v. 5, n.2, 1999. p. 157-175. <dx.doi.org/10.1590/S0104-93131999000200007>.
- SZULC, Andrea, COHN, Clarice. Anthropology and childhood in South America: perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, n. 1, 2012.
- VILLALTA, Carla (ed.). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2010.



« Disciplines
et enfants ;
interdisciplinarité
en pratique/
collaborations
interdisciplinaires »

Chapitre 6

Enfance et espaces : cumuler des savoirs

Isabelle Danic,

Maître de conférences en sociologie, Université Rennes 2,
UMR 6590 ESO Espaces et Sociétés

Sandrine Depeau,

Chercheur CNRS en psychologie, Université Rennes 2
UMR 6590 ESO Espaces et Sociétés

Régis Keerle,

Maître de conférences en géographie Université Rennes 1
UMR 6590 ESO Espaces et Sociétés

Introduction

L'enfance constitue un champ d'étude en plein essor et renouvellement depuis ces dernières années dans les sciences sociales, notamment pour ce qui concerne sa dimension spatiale. À partir d'un regard croisé entre géographie, psychologie et sociologie, ce texte vise à discuter de la cumulativité des savoirs sur ce thème entre ces trois disciplines.

Dans l'avant-propos d'un ouvrage inspiré par les travaux d'épistémologie de Jean-Michel Berthelot et portant sur la cumulativité des savoirs en sciences sociales, Bernard Walliser distingue trois niveaux « d'objets conceptuels » des corpus scientifiques disciplinaires, ceux des données, des modèles et des programmes d'analyse⁶⁰. Les données forment le socle empirique du savoir de structure interne de type

60. C'est avec la sociologie que l'adéquation des dénominations des « objets conceptuels » retenues dans l'ouvrage est la plus facile à rendre compatible avec les traditions d'écriture au sein de nos trois disciplines. Nous précisons donc, lorsque c'est nécessaire, les traductions de ces dénominations dans nos disciplines respectives.

quantitatif (cf. indicateur) ou qualitatif. Les modèles sont des « représentations schématiques du monde » (Walliser 2009 : 9) permettant de dégager les formes de relations entre faits observés, autrement dit des cadres d'explication. Quant aux programmes, ils équivalent à des paradigmes, soit une forme de langage et cadre d'analyse. Ils orientent les méthodologies d'appréhension des faits ou des données. Les formes de la cumulativité peuvent être propres à chacun de ces niveaux, sous des dimensions syntaxique, sémantique ou interprétative⁶¹. Comme Walliser le précise, la cumulativité prend « des options fort différentes selon les disciplines [puisque] la façon dont chaque discipline fixe ses frontières et appréhende la question est symptomatique d'elle-même » (Walliser 2009 : 8, 19).

La première partie de notre propos vise à exposer brièvement comment l'enfance et les enfants sont étudiés dans les trois disciplines mises en discussion pour ce chapitre, en portant la focale sur la place et les formes d'appréhension de l'espace dans le domaine de l'enfance. Une deuxième partie cherchera à discuter, à partir des différents niveaux empruntés à Walliser, des conditions et formes possibles de cumulativité des connaissances et modes d'appréhension de l'enfance entre les trois disciplines. Enfin, la partie conclusive tentera, à l'appui de travaux collaboratifs, non seulement d'exposer quelques points d'articulation interdisciplinaires, mais aussi de relever et discuter de quelques limites à la cumulativité des connaissances.

Études des enfants dans leurs espaces

- En psychologie

En psychologie, l'enfant tient une place importante et renvoie au domaine d'étude du développement de l'individu. Dans ce champ, les modèles⁶² sont nombreux et variés. Ce qui distingue une grande partie d'entre eux, c'est la place accordée à l'environnement ou aux contextes de vie, la manière de les appréhender et de leur donner un sens et un rôle

61. La cumulativité syntaxique dépend de la compatibilité de la forme analytique des objets conceptuels. La cumulativité sémantique dépend du recouvrement de leurs champs empiriques. La cumulativité interprétative dépend des options théoriques et méthodologiques qui concernent leur analyse.

62. La notion de modèle renverra ici à la notion de cadre théorique plus que de cadre paradigmatique.

dans le développement de l'enfant, sur le plan théorique comme sur le plan méthodologique. Le regard porté sur les différents modèles n'a pas la prétention de parcourir l'ensemble des paradigmes traversant la psychologie au sens large de la discipline mais se situe dans les champs cognitif et social de la psychologie développementale. Sans exposer l'ensemble des grands courants qui ont structuré l'évolution du champ disciplinaire, précisons ceux où la notion de contexte constitue de facto l'axe de dissension ou de structuration des modèles, autrement dit les modèles structuraliste et constructiviste. En effet, si dans le premier modèle l'environnement n'est entendu que comme « *prétexte à l'action assimilatrice et constructive du sujet* » (Bideaud et al. 2009 : 33), plaçant l'action de l'individu au premier plan de la compréhension des opérations mentales, dans le modèle fonctionnaliste (Wallon 1974), l'environnement est avant tout social. C'est également le cas dans le modèle constructiviste où l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales passe par le média du langage façonnant la formation des concepts véhiculés par l'environnement social ou culturel. Ainsi, une grande part des conditions communes aux formes du développement individuel (le plus classiquement étudié à partir des formes d'intelligence ou de résolution de problèmes) réside dans le contexte qui n'est qu'implicitement considéré. De ce fait, l'espace n'a pas forcément le même statut dans chacun de ces modèles et surtout n'est jamais appréhendé autrement que dans la compréhension de résolution de problèmes (cas des modèles néo-structuralistes), autrement dit à partir de formes simples manipulées pour les besoins de l'expérimentation.

Sans être formellement conceptualisé comme dans les modèles écologiques du développement (que nous évoquerons plus loin), le contexte est appréhendé indirectement quand sont en jeu des formes de communication avec autrui, le développement d'une connaissance de l'autre pour agir (Mead 1963), l'activation d'outils du langage pour construire un certain nombre de connaissances (Vygotsky, 1931, 1934), autrement dit les processus associés aux apprentissages. Mais dans tous ces modèles, et même si quelques-uns (comme celui de Piaget *et al.*, 1948) ont inspiré certains travaux en géographie, autour des théories de la perception de l'espace et de la construction des cartes mentales (Bertrand et Metton 1972 ; Downs et Stea, 1973), l'environnement reste un cadre implicite à partir duquel on tente de comprendre la construction des connaissances, des rapports au monde et des stades d'apprentissages. La notion d'espace ou plutôt d'environnement prend toutefois une valeur heuristique forte et gagne une place centrale dans les modèles contextualistes ou écologiques de la

psychologie où la validité écologique⁶³ est un principe fondamental. Ces modèles, très répandus dans les pays anglo-saxons, mais aussi développés en France (Fontaine 2005 ; Legendre 1997, 2011 ; Depeau 2003, à paraître, etc.) se focalisent alors sur les rapports entre l'enfant et son environnement de vie. Le développement de l'enfant n'y est plus seulement expliqué à partir de facteurs de maturation cognitive, souvent interprétés hors-champ du contexte de vie. Il est défini à partir de cadres d'expérience qui, d'une part, donnent la primauté à l'action de l'enfant et, d'autre part, insistent sur l'environnement vécu et donc interprété par l'enfant pour adapter ses comportements (Wholwill, 1980). Ainsi, initiés au départ dans les années 40 par les travaux de Lewin (1931) - et sa notion d'espace vital - les modèles contextuels ou écologiques du développement tentent de s'affranchir de protocoles expérimentaux, souvent trop éloignés de la réalité vécue dans le quotidien, pour mieux considérer l'ensemble des « forces du champ » qui affectent l'adaptation des individus à l'environnement. À la suite de Lewin, ces courants ont marqué l'évolution des travaux de la psychologie développementale s'orientant vers une ouverture disciplinaire plus importante. On pourrait alors faire référence à la théorie écologique de Barker conceptualisant la notion de « site comportemental »⁶⁴ développée au départ pour mieux expliquer le rôle des formes matérielles et d'organisation sociale et temporelle dans l'explication du développement des rapports des enfants aux espaces (exemple : l'école) ; ou encore aux modèles transactionnels où l'action de l'enfant dans l'environnement explique une partie des processus développementaux. Le développement de l'individu y est entendu comme « co-construction des capacités de régulations de soi de l'enfant et des capacités de régulation des « autres » du monde social » (Sameroff 2009 :11)⁶⁵. Mais le modèle, qui, dans l'approche dans laquelle nous nous situons, positionne le plus explicitement le rôle du contexte dans le développement de l'enfant, demeure celui de Bronfenbrenner (1977). Pour cet auteur, la variabilité du développement de l'individu ne peut être comprise qu'à partir des contextes de vie, entendus de façon systémique à différents niveaux d'échelles allant du microsystème (domicile, école, etc.) au macrosystème ou milieu culturel. Par exemple, le rôle des microsystèmes (école, domicile, lieux de sociabilité) ne peut être entendu que

63. La validité écologique revient à la possibilité de généraliser les résultats aux conditions du contexte dans lequel les comportements ou phénomènes sont observés. Elle revient en psychologie à s'affranchir des conditions de laboratoire pour mieux prendre en compte les contextes de vie.

64. En anglais « behavior-setting ».

65. Traduit par nos soins.

dans l'ensemble des relations qu'ils entretiennent entre eux (formant ainsi le mésosystème), d'une part, et surtout qu'en rapport avec l'ensemble des règles et normes spatiales, sociales et temporelles d'usage qui leur sont associées (exosystème) et qui sont définies par les modèles culturels ou de société (macrosystème), d'autre part.

- *En géographie*

Si l'on spécifie les programmes d'analyse par « *des orientations ontologiques concernant les entités et propriétés pertinentes à retenir dans l'analyse [et] des orientations épistémologiques définissant une forme légitime d'explication* » (Berthelot 2001 : 474), force est de reconnaître l'irréductibilité de plusieurs types de programmes d'analyse en géographie, dont le développement relatif est inégal selon les contextes linguistiques et nationaux.

En effet, « l'entité » enfance est un domaine d'étude qui, dans les travaux anglosaxons, s'est développé sous forme de « studies » au cours des années 1980. La dimension spatiale y a été appréhendée en réaction au constat que les enfants constituaient une population souvent trop négligée dans les questions spatiales et d'aménagement du territoire, constat formulé dès les années 1960-70 par Bunge (James 1990). Ce sont notamment les questions de rapports au quartier d'habitation, de pratiques des espaces quotidiens et de constitution de territoires, longtemps étudiés à partir des représentations spatiales (mobilisées comme des indicateurs d'appropriation spatiales) qui sont explorées et mêmes conjuguées avec celles d'autres disciplines comme la psychologie.

En France, ce n'est qu'à partir du moment où certains travaux, puis courants scientifiques, de la géographie (dont ceux qui conservent une distance à l'usage de l'abstraction mathématique) ont commencé à s'éloigner du noyau traditionnel de la discipline, constitué par l'étude des rapports hommes/nature, qu'un intérêt pour le domaine de l'enfance et des enfants a pu s'y développer. Cette évolution commune aux deux contextes linguistiques ici pris en compte a été plus massive encore chez les géographes de langue anglaise qu'en France où l'on constatait encore récemment que « *la question du rapport des enfants aux espaces y a été peu investiguée* » (David 2010 : 9). Un appel à communications de la revue *Carnets de géographes* (résumé par Lehman-Frisch et Vivet 2011) y dressait récemment une liste des thèmes que la discipline

devrait explorer dans les années qui viennent. Nous pouvons la résumer à deux orientations principales, celles de la production des espaces pour les enfants et par les enfants.

Pour la première de ces orientations, le domaine de la géographie de l'enfance et des enfants recoupe deux « entités » dont l'analyse est jugée légitime en géographie, respectivement, celle de l'espace et celle des êtres humains spatialisés, mais dont la problématisation des liens qui les constituent réciproquement reste le plus souvent œuvre d'auteurs isolés. De plus, chacune de ces « entités » prises isolément renvoie à des problématiques diverses, ce dont nous n'esquisserons ici que deux directions d'approfondissement. Une géographie des espaces dédiés aux enfants mettrait ainsi en évidence des collections de sites allant des espaces du logement à ceux du hors logement sous contrôle de la famille ou d'autres institutions (périscolaires ou extra-scolaires, par exemple), dont l'agencement différerait en particulier d'un État ou d'une région du monde à l'autre (voir par exemple, Caro et Rouault, 2010). Quant à la manière dont les enfants s'adaptent à, ou adaptent, ces environnements dédiés à leurs manières de faire, la géographie française n'a pas encore conçu de grille d'analyse topologique de la construction de l'identité spatiale qui en résulte. Au total, s'il ne fait pas de doute que l'étude de l'enfance et des enfants en géographie est nécessaire pour identifier certaines des discontinuités de l'espace « *mouvant, hétérogène, anisotropique, chargé de sens et de valeurs* » (Staszak 2001 : 82) qui intéressent le géographe, les géographes ont tout intérêt à mieux comprendre comment les autres disciplines des sciences humaines et sociales abordent ce domaine d'études, pour éviter les redondances stériles et si possible faire progresser la cumulativité des savoirs.

- *En sociologie*

En regard d'autres disciplines, la sociologie étudie peu les enfants dans leurs rapports aux espaces. En ce sens, c'est un objet innovant de l'investigation sociologique du fait d'un intérêt tardif à la fois pour les enfants et pour la dimension spatiale des phénomènes sociaux.

La sociologie de l'enfance s'est constituée dans une perspective constructiviste⁶⁶ qui n'est certes pas un courant homogène mais par-

66. On peut en citer quelques jalons avec le numéro de la *Revue de l'institut de sociologie* de

tage quelques postulats. Le premier est que la réalité, dont l'espace, est construite historiquement, dans la durée, et reconstruite, reproduite, transformée dans les pratiques et les interactions quotidiennes. Ce processus de construction génère un monde à la fois objectivé et intériorisé. Les enfants font leur monde objectivé qu'ils trouvent à leur naissance. Les espaces, les objets, les institutions, les règles, le langage, etc., constituent alors autant d'éléments contraignants et structurants de leurs actions. Simultanément, ils l'intériorisent sous la forme de perceptions, de connaissances, de représentations qui leur permettent d'agir.

Dans les années 1990 et 2000, on peut dire qu'une sociologie de l'enfance francophone s'est constituée et a construit cet objet d'étude à partir du nouveau paradigme dominant : l'enfant va être appréhendé comme construction sociale, comme acteur social, comme acteur de sa socialisation. Le concept d'acteur social rompt avec une conception de l'enfant comme être passif et déterminé par son environnement, présente dans les travaux fonctionnalistes de la sociologie de l'école comme de la sociologie de la famille, et envisage que l'enfant-acteur social agit et réagit à sa prise en charge et co-construit les situations. Dans cette perspective, il n'est plus l'objet d'un façonnement social, d'un modelage culturel sur lesquels il n'aurait aucune prise. La notion même d'acteur social le crédite d'une capacité d'action vis-à-vis des déterminations sociales : il ne subit pas seulement le traitement scolaire ou la prise en charge familiale mais participe en retour à leur définition, éventuellement résiste à leur emprise, contrarie leur pression. Cette nouvelle perspective théorique a généré des connaissances en éclairant autrement l'enfance et le processus de socialisation, en prenant en compte le point de vue et l'interprétation des enfants eux-mêmes (notamment Montandon, 1997 ; de Singly, 2006 ; Octobre, 2004 ; Sirota, 2006). Dans ces travaux sur l'enfance, l'espace est envisagé comme « ressource d'interaction » (travaux sur les enfants dans la cour de récréation par exemple), comme « un ensemble d'aires naturelles » (l'enfant dans la ville), comme « contenant » (recherches sur les

l'Université Libre de Bruxelles coordonné par Suzanne Mollo-Bouvier en 1994, deux numéros de la revue *Education et sociétés* coordonnés par Régine Sirota en 1999, la formation d'un groupe de travail de sociologie de l'enfance au sein de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française en 2001, puis la constitution d'autres réseaux centrés sur l'enfance (Lignier, Geay). Des chercheurs critiquent le constructivisme au motif qu'il accorderait trop de poids à la subjectivité des acteurs dans la construction de la réalité sociale au détriment des éléments objectifs pré-établis (Cf. Qvortrup dans la sociologie de l'enfance). Nous ne développerons pas cet aspect ici.

comportements enfantins dans la classe ou l'établissement scolaire), ou comme simple « délimitation catégorielle » (travaux sur la chambre par exemple)⁶⁷. Bien souvent, l'espace n'est qu'un décor ou une surface et n'est pas envisagé comme élément actif dans l'explication des phénomènes étudiés.

S'il est vrai qu'une grande part de la sociologie « oublie » la spatialité des faits sociaux, voire réfute le rôle de l'espace dans les faits sociaux, on peut néanmoins percevoir des changements dans la production plus ou moins récente, notamment chez les sociologues urbains dont quelques-uns étudient l'enfance dans la ville, en coopération avec des géographes (Germanos 1995 ; Authier et Lehman-Fritsch 2012, 2014). Au-delà du champ de la sociologie urbaine, d'autres sociologues prennent en compte l'espace dans les processus étudiés, notamment dans les politiques éducatives (Ben Ayed 2009 ; Dutercq 2005), dans la famille (Bonvalet, Gotman et Grafmeyer, 1999 ; Bonvalet et Lelièvre, 2005 ; de Singly 1998 ; Gotman 2001), dans la socialisation (Danic, David et Depeau 2010 ; Oppenheim 2011) ou dans les parcours et les résultats scolaires (Danic et Loncle 2016 ; Duru-Bellat 2003 ; Oberti 2007 ; Poupeau et François 2008 ; van Zanten 2009)⁶⁸. Ces travaux constatent que des enfants de différents milieux sociaux, proches spatialement (dans leur lieu de résidence, dans leur établissement, dans leur classe...) ont tendance à rapprocher leurs pratiques, leurs représentations et leurs aspirations.

Au final, les travaux des sociologues qui traitent de l'enfance et de l'espace sont souvent issus de coopérations interdisciplinaires. Les échanges avec la géographie et avec la psychologie environnementale précisent le rôle de l'espace dans les phénomènes sociaux et outillent conceptuellement l'analyse. Ce qui nous amène à examiner les possibilités de recherche commune entre ces disciplines.

67. Nous reprenons les conceptions de l'espace saisies en 2002 par le géographe Parazelli dans l'examen du statut de l'espace dans les recherches relatives aux pratiques juvéniles urbaines qui s'avèrent appropriées également ici à propos des travaux sur l'enfance.

68. Les travaux sociologiques anglo-saxons qui portent sur l'enfance et l'espace sont beaucoup plus nombreux et ne seront pas mentionnés ici.

Perspectives relatives à la cumulativité des savoirs sur l'enfance et l'espace

En s'appuyant sur le cadre proposé par Walliser, cette partie vise à examiner les possibilités de cumulativité aux niveaux des programmes, des modèles et des données. Ainsi exposée, cette cumulativité peut être syntaxique, sémantique ou interprétative à chacun de ces niveaux.

- Perspectives de cumulativité des programmes depuis et entre nos disciplines

Un des points d'articulation des programmes entre les disciplines se situe sans doute dans ceux qui, au sein de chaque discipline, intègrent l'action (le « schème actanciel », Berthelot, 2001) à l'échelle de l'individu dans la définition des rapports à l'environnement. Le paradigme de l'action permet de rapprocher, dans certains cas, l'approche transactionnelle de la psychologie et la sociologie de l'action. La sociologie de l'action recouvre diverses approches qui ont en commun d'envisager l'action comme implication sociale, et ce faisant de poser l'enfant en acteur social, à même de faire siennes, de résister, voire de redéfinir les régulations, et notamment les régulations spatiales. Pour l'approche transactionnelle, où le changement reste au cœur du questionnement, l'enfant et l'environnement, entendus comme produits d'une culture, « sont les éléments actifs d'un système qui simultanément tend vers la stabilité ou vers la création de nouvelles formes d'adaptation (changement) » (Gauvain 2009 : 168)⁶⁹. Autrement dit, dans certains cas, les formes d'action sont imbriquées dans une dimension culturelle (sociétale) qui rejoint le paradigme constructiviste.

Transversal aux trois disciplines, le paradigme constructiviste postule que la réalité des espaces de vie des enfants est construite historiquement et reconstruite par les acteurs, enfants et adultes, qui par acceptation et/ou transformation des contraintes, normes, contribuent à la production de l'espace. Cette perspective s'incarne dans les modèles historico-culturels hérités des paradigmes constructivistes de Vygotsky (1934) ou Valsiner (1985) en psychologie, mais aussi chez Berger et Luckman (1966) en sociologie, comme dans le tournant constructiviste de Jacques Lévy et Michel Lussault (2004) en géographie, et reste utile pour analyser les rapports enfance-espaces dans les

69. Traduit par nos soins.

domaines comme les politiques éducatives, les parcours éducatifs, les socialisations familiale et scolaire, les pratiques et les représentations enfantines, la « (mal)adaptation » des espaces, comme le formulaient Chombart de Lauwe & al. (1987).

C'est sous la prééminence du schème actanciel que le modèle transactionnel en psychologie, la perspective constructiviste en sociologie et l'approche par « l'espace vécu » (Frémont 1972) dans la géographie française peuvent se rejoindre et traiter de questions ayant trait autant aux différences individuelles de développement des enfants qu'à l'éducation ou encore à la socialisation. La socialisation fait intervenir un ensemble de processus d'apprentissage social qui repose sur une diversité de dimensions des contextes de vie. Ces apprentissages sociaux supposent chez l'enfant « l'observation, l'imitation, la régulation de l'attention, la démonstration des instructions, la répétition... l'essai, l'échec... », autant de comportements actifs décrits par Gauvain (2009 : 169)⁷⁰, qui peuvent être partagés par les trois disciplines. Ils incluent des formes d'attente, de normes et de routines inscrites dans des lieux spécifiques que l'on pourrait alors définir comme des chorotypes (Lévy 2003 : 155)⁷¹ en géographie ou comme des behavior-settings (Barker et Wright 1955) en psychologie. La compréhension des espaces fréquentés par les enfants peut conduire à un dialogue entre disciplines, entre géographie et psychologie sur cet exemple, ou encore entre géographie et sociologie sur la construction des parcours éducatifs des enfants dans leurs espaces de vie (recherche ANR INEDUC).

Enfin, toujours dans le domaine des programmes, mentionnons les travaux pionniers de Chombart de Lauwe et son équipe pluridisciplinaire (1976, 1987) qui ont comparé la vie des enfants dans différents espaces de vie pour en souligner entre autres leur inadéquation. Cette recherche, dans sa démarche et son interprétation des résultats, demeure représentative des formes de cumulativité syntaxique, sémantique et interprétative entre les différentes disciplines qui composaient l'équipe. Ces travaux interdisciplinaires pionniers n'ont été qu'insuffisamment reconnus et prolongés.

70. Traduit par nos soins.

71. Le chorotype est ici défini comme la réalité, comportant une dimension sociale, la plus élémentaire qu'on puisse qualifier d'espace. Les programmes de la géographie n'ont pas tous la même conception de l'étendue physique minimale que peut résumer cette notion.

Actuellement, c'est avec ce cumul de programmes (axés sur le schéma actanciel) que géographie, sociologie et psychologie environnementale collaborent pour comprendre, voire expliquer la socialisation, les pratiques, les représentations de l'enfant dans les espaces du quotidien, et ce principalement dans les travaux anglo-saxons. Cependant, les perspectives de cumulativité au niveau des programmes se limitent encore souvent au cadre descriptif permettant de fixer les frontières et l'étendue des espaces à étudier (un quartier, une ville, une école, etc.) et les comportements à observer (la mobilité, le jeu, etc.). Le registre explicatif reste encore souvent dépendant de la focale disciplinaire.

- Perspectives de cumulativité des modèles depuis et entre nos disciplines

C'est sans doute à partir des modèles liant pratiques et représentations, sous le postulat du rôle de l'action, que la cumulativité à la fois sémantique et syntaxique a été et demeure encore la plus saillante. Pour exemple, nous relèverons les études qui ont permis d'enrichir des champs thématiques comme ceux des comportements spatiaux (Gale, Golledge et Pellegrino 1989) ou encore des représentations de l'espace (Moore et Young 1980) et d'autres travaux plus récents qui nourrissent les revues telles que *Children's environments quarterly* ou *Child Youth Environment*. Les approches de base ont consisté pendant longtemps, sous l'influence des courants cognitivistes, à appréhender les formes d'appropriation des espaces par les enfants à partir des représentations cognitives des espaces. L'évolution des formes d'appropriation et leurs stades ont donc constitué des domaines de cumulativité importante entre géographie et psychologie. Pour autant, les modèles développés entre ces deux disciplines dans les années 80 sont restés très cognitifs et n'intègrent finalement que rarement la base sociale des rapports des enfants à l'espace que peut fournir la sociologie de l'action. Ce socle commun permettrait finalement de mieux contribuer à la cumulativité des modèles, non plus dans un rapport dyadique entre deux disciplines mais dans un triptyque entre ces trois disciplines. Ce qui permettrait alors de comprendre les liens possibles entre le modèle de l'action et celui de l'enfant acteur. En effet, si l'action recouvre une valeur cumulative indéniable pour décrire et expliquer les rapports des enfants aux espaces, elle n'induit pas forcément un consensus sur la notion d'enfant acteur, notion forte en sociologie. Le modèle de l'enfant acteur, promu par la sociologie de l'enfance, reste mal appréhendé en psychologie environnementale. L'enfant acteur en sociologie

ne fait sens en psychologie que sous les modèles transactionnels où il est davantage question d'action de l'enfant que de sa capacité à être « acteur » qui ne serait alors entendue en psychologie que sous une forme réduite, renvoyant à l'idée de dépendance à l'adulte. Par contre, dans une approche interdisciplinaire, l'enfant est vu comme acteur de son développement et de sa socialisation dans ses espaces de vie (Danic, David, Depeau, 2010).

Par ailleurs, l'action des enfants induit inévitablement la notion d'espace-temps dans laquelle elle s'actualise et dans sa conséquence, celle d'échelle spatiale et temporelle (Depeau et Chardonnel, 2014) qui constitue sans doute le point charnière des questions de cumulativité dans les savoirs sur les rapports à l'espace. Dans ce registre, autant la géographie, la sociologie que la psychologie mobilisent des approches multi-scalaires pour comprendre les rapports individus-espaces. Ainsi le modèle de Bronfenbrenner permet de considérer les espaces dans le développement autant sous leur dimensions pratiques ou comportementales que sous leurs formes organisationnelles, supposant de prendre en considération le système de relations entre les lieux et réseaux sociaux du quotidien de l'enfant, ou encore sous leur forme plus normatives ou idéologiques. En sociologie, l'articulation des échelles s'avère fréquente, et notamment pour cerner les interactions entre actions (des enfants et des adultes) et régulations institutionnelles et structurelles, pour partie spatiales (par exemple Danic 2002, 2015). L'approche des systèmes d'acteurs à différentes échelles des politiques éducatives (David, Keerle, 2016) rejoint sous certaines dimensions ce modèle. D'une manière générale, les travaux de géographie laissent penser que les possibilités de cumulativité des modèles avec ceux d'autres disciplines dans le domaine de l'enfance et des enfants se limitent aux exemples de conceptions et appréciations portées par les adultes sur les espaces que devraient idéalement fréquenter les enfants (Valentine 1996). C'est le cas aussi bien de ces approches multiscalaires que de l'analyse de la proximité souhaitée par les habitants des services destinés aux enfants et à leurs parents (David, Cahagne, Hellier, Keerle et Séchet 2012).

L'articulation des échelles, ou plutôt l'approche multiscalaire dans le domaine de l'enfance, suppose de comprendre conjointement les pratiques et les représentations des acteurs, enfants et adultes, dans leur dimension spatiale, avec les régulations institutionnelles et structurelles. Les travaux de Marie José Chombart de Lauwe (1987) ou

encore ceux sur la question de l'autonomie de déplacements (Depeau 2003) ou sur la socialisation (Danic, 2002) illustrent ce questionnement multi-niveaux où les rapports de l'enfant à l'espace sont non seulement considérés à partir des modèles d'aménagement mais aussi à partir des formes de pratiques et représentations des enfants. La question de l'incidence des représentations de l'Enfance dans la manière de penser et d'aménager les espaces et donc les pratiques de l'enfant reste au cœur de cette appréhension multi-niveaux qu'ont d'ailleurs pu partager Chombart de Lauwe et Bronfenbrenner. En effet, les travaux menés par ces deux chercheurs pour le compte de l'UNICEF sont une illustration de ces rapprochements disciplinaires autour d'approches écologiques de l'enfance dans les espaces quotidiens (« Trends in social science research on children », 1979).

Cependant, si ces modèles trouvent quelques articulations dans les manières de penser conjointement les niveaux d'échelle, permettant de relever une cumulativité sémantique correcte, ils ne semblent pas toujours répondre aux mêmes postulats de base et donc empêchent leur cumulativité interprétative.

- Perspectives de cumulativité des données depuis et entre nos disciplines

L'histoire de la géographie française ayant privilégié « *la relation avec l'univers scolaire* » (Lévy 2003 : 36) dans son accessibilité cognitive au reste du monde social, la question de la cumulativité des données dans le domaine de l'enfance et des enfants avec celles d'autres disciplines y reste marquée par la spécificité d'une partie de ses choix de langage d'exposition : cartographie (Thémines 2006), travaux sur les représentations de l'espace, sur les sorties scolaires (Briand 2015). Les données collectées par la psychologie environnementale et par la sociologie s'avèrent aussi cumulables, en particulier lorsque les méthodes de recueil se rapprochent (entretiens, questionnaires, parcours commentés).

Au vu des travaux plus largement entrepris au niveau international, on peut repérer deux sources de cumulativité des données : celle associée aux représentations et une autre associée aux comportements, toutes deux s'inscrivant dans des rapports aux espaces quotidiens. Dans le premier cas, c'est sous la notion de carte mentale ou encore de représentation/cognition spatiale que la géographie, la sociologie et la psychologie ont le plus partagé (Depeau 2003, 2008 ;

Lehman-Frisch, Authier, Dufaux 2012) : qu'il s'agisse des modes de recueil (dessin à main levée), des types d'analyse ou encore des formes de théorisation des stades de développement. Des étapes de construction des connaissances qui, en psychologie, ont permis de montrer comment l'enfant construit progressivement ses connaissances spatiales en partant de formes topologiques pour aller vers des formes plus abstraites et normatives. Ces phases de construction de la connaissance spatiale, mobilisées, théorisées et rapportées à des stades en termes d'âge peuvent plus largement expliquer des niveaux de familiarité spatiale (Depeau, 2005), et ainsi permettre de s'affranchir des questions de maturation biologique et de régler certaines questions ontogénétiques. La construction des connaissances des « grands espaces » ne serait pas liée à l'âge mais au niveau de pratiques et donc de familiarité. L'hybridation des connaissances entre psychologie développementale, sociologie et géographie demeure un champ fructueux où chaque discipline se nourrit d'une autre. Notons que la cumulativité se réalise entre géographie et psychologie (cf. travaux de Siegel et White / Piaget) et entre géographie et sociologie (Authier et Lehman-Frisch 2012, Robertson 2010), plus rarement entre les trois, excepté les travaux précédemment décrits de Chombart de Lauwe et ses collègues.

Dans le second cas, la cumulativité des données touche aux formes d'opérationnalisation et de théorisation de comportements et pratiques de l'espace, qu'il s'agisse des pratiques quotidiennes, des formes d'appropriation de l'espace, des déplacements quotidiens, des pratiques ludiques ou encore de sociabilité. Les trois disciplines partagent certains types de formats de données (entretiens, questionnaires, parcours commentés) mais peuvent aussi en cumuler d'autres plus spécifiques à chacune d'entre elles, à partir des Jeux de Reconstruction spatiale (Ramadier, Depeau 2010) de la psychologie, le suivi par GPS (Depeau, Quesseveur 2014), les cartographies, la qualification des sites, les parcours commentés de la géographie, les observations in situ, les techniques documentaires de la sociologie.

La notion d'affordance⁷² développée en psychologie est un concept tout à fait représentatif de ces approches interdisciplinaires où le partage des données peut contribuer à des formes de cumulativité à la fois sémantiques et syntaxiques. Sous ce concept, les espaces ne sont

72. La notion d'affordance fait référence à la qualité perçue des espaces pour une action/activité donnée de l'enfant dans ces derniers.

définis qu'à partir des actions possibles que l'enfant peut voire souhaiterait y développer, ces actions pouvant être autant solitaires que réalisées à plusieurs (Kytta 2002). Défini dans le rapport direct des enfants aux espaces, le concept d'affordance renseigne autant sur les formes de préférences enfantines, les manières de jouer, d'interagir avec les autres dans un espace de jeux, par exemple, que sur le volet critique des aménagements des espaces prévus pour les enfants.

Pour autant, si les disciplines peuvent partager les données qu'elles collectent sur des enfants dans des espaces précis, le sens qui leur est donné ensuite peut rester propre à chaque discipline pour répondre aux modèles explicatifs afférents, si un questionnement et un cadre d'analyse commun n'ont pas été constitués initialement.

En guise de conclusion : réalisations et interrogations

Notre contribution à la réflexion « à quelle discipline appartiennent les enfants ? » est née d'un partage de nos retours d'expérience de construction de séminaires et de projets de recherche communs au sein de notre unité de recherche, l'UMR Espaces et sociétés (ESO) qui réunit géographes, psychologues et sociologues et constitue de fait un lieu d'expérimentation de la pluri/inter/trans - disciplinarité. Pour appuyer cette contribution à l'ouvrage, la saisie du cadre d'analyse de Walliser nous a paru utile et pertinente pour discuter des différents niveaux de partage, de cumul ou bien encore de dissensions que nous avons pu expérimenter au cours de ces diverses expériences de l'interdisciplinarité, ici complétées de réflexions propres à la construction du chapitre. Ce sont plus particulièrement quelques notions ou approches tirées de ces nombreux échanges que nous avons souhaité exposer pour illustrer les formes de cumulativité relevées ou possibles à propos des rapports à l'espace.

Ainsi, outre la réalisation d'un séminaire portant sur la notion de représentation en 2007, les discussions entre disciplines au sujet de l'enfant ont été amorcées par un colloque organisé en 2006 autour des rapports à l'espace. Puis en 2009, lorsque l'enfance fit l'objet d'un appel à projet spécifique de l'ANR (« Enfant »), ce fut l'occasion de prolonger de façon plus opérationnelle les réflexions entreprises sur la construction de questions communes. L'expérience du montage du projet permettait de révéler à la fois les possibilités de partage (autour

des approches constructivistes notamment) mais aussi les quelques points de blocage liés à des différences d'appréhension de notions comme celle de l'enfant-acteur dont les définitions soit ne sont guère formalisées (en psychologie) soit relèvent de paradigmes au contraire très fort comme en sociologie.

Ce même écueil était déjà apparu pour réaliser l'appel à communication du colloque « Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien » de 2006. Pour autant, les difficultés ont été surmontées pour aboutir non seulement, dans un premier temps, à l'écriture de cet appel, puis ensuite à la réalisation de l'ouvrage collectif ultérieur au colloque, qui porte ce même titre, et constitue une production interdisciplinaire par le fait que les directeurs de publication (géographe, psychologue et sociologue) ont réussi à articuler leurs points de vue.

De 2011 à 2013, une équipe de chercheurs en géographie et en psychologie environnementale a travaillé, d'une part sur les connaissances et usages par les enfants de 6-12 ans des équipements et des espaces publics de leur ville, et d'autre part sur les politiques d'aménagements urbains qui leur sont destinées (Sellenet, 2014). Pour objectiver les différences entre les différents géotypes (villes) étudiés, il était nécessaire de pouvoir comparer les superficies occupées respectivement au sein de chaque commune par différents types d'aires comme les espaces bâtis, les espaces verts... La recherche a mis en évidence un déficit de cumulativité des données, puisqu'il n'existe pas en France de bases de données homogènes dans ce domaine, et abouti à proposer un outil informatique permettant de combler cette lacune et d'effectuer un progrès de cumulativité syntaxique. A la suite, d'autres expériences nous ont impliqués l'un ou l'autre dans des recherches interdisciplinaires.

Ainsi entre 2012 et 2015, une recherche financée par l'ANR sur les inégalités éducatives territorialisées a réuni des chercheurs de géographie, de sociologie, de sciences de l'éducation. La perspective constructiviste a permis d'accorder les disciplines sur un questionnaire commun. La première tâche fut de constituer un glossaire sur les mots clés de la recherche afin de permettre une cumulativité sémantique et d'élaborer ainsi un cadre d'analyse partagé. Les méthodes mobilisées (questionnaires, entretiens individuels, focus-groupes, observations) ont été mises en œuvre par les chercheurs selon leurs compétences indépendamment de leurs disciplines. L'analyse en cours

mobilise le cadre prévu d'analyse multiscalaire : politiques à destination des adolescents sur un territoire, mise en œuvre de ces politiques, institutions recevant des adolescents (collège, structure de loisirs, équipement socio-culturel), actions et représentations des adolescents, de leurs parents, des professionnels, des élus et responsables en charge des questions jeunesse. Les frictions ne sont pas survenues entre disciplines mais entre collègues de même discipline ne partageant pas le même modèle. La coopération entre géographes, sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation s'est réalisée grâce au partage du programme (constructiviste) et du modèle (enfant-acteur).

Après avoir rappelé les acquis disciplinaires sur l'enfance et l'espace, nous avons exposé dans ce texte les conditions de cumulativité des savoirs entre géographie, psychologie et sociologie afin d'analyser les expériences interdisciplinaires et de trouver ainsi des possibilités de coopération entre disciplines. En soi, ce travail d'écriture réflexive constitue une nouvelle étape dans notre entreprise de cumulativité interdisciplinaire des savoirs sur les enfants et l'espace.

Références bibliographiques

- Authier, Jean-Yves et Lehman-Frisch, Sonia. 2012. « Il était une fois... des enfants dans des quartiers gentrifiés à Paris et à San Francisco », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 195 : 58-73.
- Authier, Jean-Yves et Lehman-Frisch, Sonia. 2012. « Variations sur un thème : Les manières d'habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco », *Métropoles*. URL : <http://metropoles.revues.org/4584>
- Ball, Stephen J., Vincent, Carol et Kemp, Sophie. 2004. « "Un agréable mélange d'enfants..." : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes », *Éducation et Sociétés*, n°14 : 13-31.
- Roger G. Barker et Herbert F. Wright. *Midwest and its children*. Row, Peterson and company : New-York, 1955.
- Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris : PUF, 2009.
- Peter Berger et Thomas Luckmann. 2012 [1966]. *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin (éd. orig. *The Social Construction of Reality*, New York, Penguin Books).
- Berthelot, Jean-Michel. 2001. « Programmes, paradigmes, disciplines », in Jean-Michel Berthelot (dir.), *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, P.U.F. : 457-519.
- Bertrand, Michel-Jean et Metton, Alain. 1972. « La perception de l'espace urbain : de l'enfant à l'homme », in *L'Espace géographique*, vol.1, n°4 : 283-285.
- Jacqueline Bideaud, Olivier Houdé et Jean-Louis Pedinielli. *L'homme en développement*, Paris, PUF (6ème édition), 2009.
- Catherine Bonvalet, Anne Gotman et Yves Grafmeyer (éd.), *La famille et ses proches. L'aménagement des territoires*, Paris, P.U.F.-I.N.E.D., 1999.
- Bonvalet Catherine et Lelièvre Éva. 2005. « Les lieux de la famille », *Espaces et sociétés*, n°120-121 : 99-122.
- Briand, Méric. 2015. « La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école primaire », *ESO Travaux et documents*, n° 38 : 75-83.
- Bronfenbrenner, Urie. 1977. « Toward an experimental ecology of human development », *American Psychologist*, vol. 32, n°7 : 513-531.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. « American research on the development of children in their environment », *International Symposium on Trends in Social Science Research on Children*, Austin, U.S.A.
- Patrice Caro et Rémi Rouault, *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Paris, Autrement, coll. « Atlas Monde », 2010.
- Marie-José Chombart de Lauwe, Philippe Bonnin, Marie Mayeur, Martine Perrot et Martin de la Soudière, *Espaces d'enfants*, Paris, Centre d'ethnologie sociale et Ministère de la qualité de la vie, 1976.
- Marie-José Chombart de Lauwe (dir.), *Espaces d'enfants : la relation enfants-environnement, ses conflits*, Fribourg, Del Val, 1987.
- Isabelle Danic, *Le jeune enfant entre la famille et l'école maternelle. Approche sociologique de l'articulation entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire du jeune enfant en France*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2002.
- Danic, Isabelle. 2015. « Access to higher education at the end of lower secondary for 'disadvantaged' students : the interplay of structural, institutional frameworks and student agency », *European Education*, vol. 47, n°1 : 77-92.
- Isabelle Danic, Olivier David et Sandrine Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- Isabelle Danic et Patricia Loncle (dir.), *Les trajectoires éducatives des adolescents en France dans un contexte européen*, PUR, 2016.
- David, Olivier. 2010. « Introduction générale », in Isabelle Danic, Olivier David et Sandrine Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 8-12.

- David, Olivier, Cahagne, Nicolas, Hellier, Emmanuelle, Keerle, Régis et Séchet, Raymonde. 2012. « La proximité revendiquée et désirée : les apports d'une enquête lancée par des élus locaux », *Géographie, Économie, Société*, n° 14 : 5-29.
- David, Olivier et Keerle, Régis. 2016. « L'émergence du quartier dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives locales en France : mobilisation des acteurs et enjeux de gouvernance locale », in Philippe Bonnal, Pascal Chevalier, Jean-Michel Sourisseau et Marc Dedeire (coord.), *Production et circulation des normes pour l'action territoriale*, Presses Universitaires de la Méditerranée, Montpellier, pp. 91-102.
- Depeau, Sandrine. 2003. « L'enfant en ville : autonomie de déplacement et accessibilité environnementale ». Thèse de doctorat de psychologie, université René Descartes, Paris 5.
- Depeau, Sandrine et Ramadier, Thierry. 2005. « Les Trajets Domicile-Ecole en Milieux Urbains : quelles conditions pour l'autonomie de l'enfant de 10-12 ans ? », *Psychologie et Société*, n° 8 : 81-112.
- Depeau, Sandrine. 2008. « Nouvelles façons de se déplacer vers l'école ou l'expérimentation du pédibus dans un quartier rennais. Quelles incidences sur l'apprentissage de l'autonomie de déplacement des enfants et leurs rapports à l'espace ? », *Revue Recherche Transport Sécurité*, n°101 : 253-271.
- Depeau, Sandrine et Chardonnel, Sonia. 2014. « Quelques pré-requis spatio-temporels dans l'acquisition de l'autonomie des enfants en milieux urbains », Colloque international « *Espaces en partage : approche interdisciplinaire de la dimension spatiale des rapports sociaux* », Rennes.
- Depeau, Sandrine et Quesseveur, Erwan. 2014. « A la recherche d'espaces invisibles de la mobilité: usages, apports et limites des techniques GPS dans l'étude des déplacements urbains à l'échelle pédestre », *Netcom*, Vol 28, n°1-2 : 35-54.
- Depeau, Sandrine. À paraître. « Children within the cities : the delicate issue of well-being and quality of urban life », in Ghazlane Fleury-Bahi, Enric Pol et Oscar Navarro (éds), *Handbook of environmental psychology and QOL research*, Springer.
- François De Singly, *Habitat et relations familiales*, Paris, Plan construction et architecture, 1998.
- François De Singly, *Les adonnassants*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Roger M. Downs et David Stea. 1973. *Image and environment : cognitive mapping and spatial behavior*, Chicago, Adline.
- Duru-Bellat, Marie. 2003. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°16 : 182-206.
- Yves Duterq, *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- Fontaine, Anne-Marie. 2005. « Écologie développementales des premières interactions entre enfants : effets des matériels de jeux », *Enfance*, vol. 57, n°2 : 137-154.
- Frémont, Armand. 1972. « La région : essai sur l'espace vécu », in *Mélanges offerts à André Meynier*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 663-678.
- Doherty, Sally, Gale, Nathan, Pellegrino, James W., et Golledge, Reginald. 1989. « Children Versus Adults' Knowledge of Places and Distances in A Familiar Neighborhood Environment », *Children's Environments Quarterly*, vol. 6, n°2-3 : 65-71.
- Gauvain, Mary. 2009. « Social and cultural transactions in cognitive development : a cross generational view », in Arnold Sameroff (éd.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, Washington : American Psychological association : 163-182.
- Germanos, Dimitri. 1995. "La relation de l'enfant à l'espace urbain. Perspectives éducatives et culturelles", *Architecture et comportement*, 11 (1), 55-61.
- James, Sarah. 1990. « Is there a 'place' for children in geography ? », *Area*, vol. 22, n°3 : 278-283.
- Kyttä, Marketta. 2002. « Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburb and rural villages in Finland and Belarus », *Journal of Environmental Psychology*, vol. 22, n°1-2 : 109-123.
- Legendre, Alain. 1997. Sensibilité à des contraintes environnementales et relations interpersonnelles chez des jeunes/enfants en groupes. *Psychologie Française*, vol. 42, n°2 : 157-168.

- Legendre, Alain et Herrera, José Gómez. 2011. « Interindividual differences in children's knowledge and uses of outdoor public spaces ». *Psychology*, vol. 2, n°2 : 193-206.
- Lehman-Frisch Sonia, Authier Jean-Yves et Dufaux Frédéric. 2012. « Draw me your neighbourhood: a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes », *Children's Geographies*, vol.10, n°1, 2012 : 17-34.
- Lehman-Frisch Sonia et Vivet Jeanne. 2012. Géographies des enfants et des jeunes, *Carnets de géographes*, n°3.
- Lévy, Jacques. 2003. « Accessibilité cognitive », in Jacques Lévy et Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin : 36.
- Lévy, Jacques. 2003. « Chorotype », in Jacques Lévy et Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin : 155.
- Lévy, Jacques et Lussault, Michel. 2004. « Le moment-dictionnaire », in *Espaces Temps*, n°84-86 : 62-73.
- Lewin, Kurt. 1931. « Environmental forces in child behavior and development », in Carl Murchison (éd.), *Handbook of the Child Psychology*, Worcester, MA, Clark University Press : 94-127.
- Mead, George H. 1963 [1934]. *L'esprit, le soi, la société*. Paris, P.U.F. (éd. orig. *Mind, Self, and Society*, Chicago, ed. Charles W. Morris, University of Chicago Press).
- Cléopâtre Montandon. *L'éducation du point de vue des enfants*, Éditions L'Harmattan, 1997.
- Moore, Robin et Young, Donald. 1980. « Childhood outdoors : toward a social ecology of the landscape », in Irwin Altman et Joachim F. Wohlwill (éds.) *Children and the environment*, Plenum : New-York : 83-130.
- Marco Oberti. *L'École dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2007.
- Sylvie Octobre. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Ministère de la Culture - DEPS, 2004.
- Oppenheim, Nicolas. « Mobilité quotidienne, socialisation et ségrégation : une analyse à partir des manières d'habiter des adolescents de zones urbaines sensibles », thèse de doctorat de sociologie, université Paris-Est, 2011.
- Michel Parazelli. *La rue attractive: parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec, Presses Universitaires du Québec, 2002.
- Jean Piaget, Bärbel Inhelder et Alina Szeminska. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, P.U.F., 1948.
- Franck Poupeau et Jean-Christophe François. *Le Sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », 2008.
- Ramadier, Thierry et Depeau, Sandrine. 2010. « Approche méthodologique (JRS) et développementale de la représentation de l'espace urbain quotidien de l'enfant », in Isabelle Danic, Olivier David, Sandrine Depeau, (éds.), *Les enfants et les jeunes dans les espaces quotidiens*, Presses Universitaires de Rennes : Rennes : 61-74
- Robertson, Susan.. 2010. « Spatializing the sociology of education : stand-points, entry-points and vantage-points », in Michael W. Apple, Stephen J. Ball et Luis Armando Gandin, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, New York, Routledge : 15-26.
- Catherine Sellenet (dir.), *Cité 6-12. Les enfants de 6-12 ans dans leur ville : pratiques et perceptions des aménagements urbains*, Rapport du Programme de recherche financé par le Conseil Régional des Pays de la Loire (Appel à projets « Expertise au profit du territoire »), 2014.
- Sameroff, Arnold. 2009. « The transactional model of development », in Arnold Sameroff (éd.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*, Whashington DC : American Psychological Association, Mc Naughton & Gunn, Saline, MI. : 3-21.
- Siegel, Alexander W. et White, Sheldon H. 1975. « The development of spatial representations of large-scale environments », *Advances in child development and behavior*, vol. 10, 9-55.
- Régine Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, coll. Le sens social, Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- Staszak, Jean-François. 2001. « La géographie », in Jean-Michel Berthelot (dir.), *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, P.U.F. : 77-116.
- Thémines, Jean-François. 2006. « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans

l'enseignement secondaire », *M@ppemonde*, n° 82.

Valentine, Gill. 1996. « Children should be seen and not heard: the production and transgression of adults' public space », *Urban Geography*, vol. 17, n°3, 205–220.

Agnès van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, P.U.F., coll. « Le lien social », 2009.

Valsiner, Jan. 1985. « Theoretical Issues of the Child Development and the problem of Accident prevention », in Tommy Gärling & Jan Valsiner (éds.), *Children within environments: toward a Psychology of Accident Prevention*, New York and London: Plenum Press : 13-36.

Lev Vygotsky. 1978 [1931]. *Mind in Society*, Cambridge, M.A., Harvard University Press.

Lev Vygotsky. 1985 [1934]. *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales (éd. orig. *Myšlenie i rech'*, Moscou-Leningrad, Gosudartstvennoe Sotcial'no-Ekonomicheskoe Izadel' tsvto).

Walliser, Bernard. 2009. « Avant-propos », in Bernard Walliser (dir.), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes Études en Sciences Sociales : 7-22.

Henri Wallon. *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1974.

Wholwill, Joachim E. 1980. « The confluence of environment and development of the child : Signpost to an ecology of development ? », *Human Development*, vol. 23, n°5 : 354-358.

Chapitre 7

« Didactique de l'Art - Art de la Didactique »

L'art de la pédagogie et de l'enseignement,
la pédagogie et l'enseignement de l'art.
Pratiques multiples et perspectives de la
recherche sur l'enfance.

« Sciences de l'enfance » en dialogue⁷³ avec Franca Zuccoli

Département des Sciences Humaines de la Formation, Université Milano-Bicocca

Franca Zuccoli analyse un domaine à l'intersection entre l'art de la pédagogie et de la didactique - entendue dans son acception la plus étendue, en tant que modalité d'enseignement, apprentissage – et l'art lui-même, considéré dans sa possibilité d'être enseigné. Dans cet article proposé sous forme d'entretien, elle définit les notions de « Didactique de l'Art- Art de la Didactique » et souhaite souligner la valeur de la didactique, non seulement en lien avec les différentes disciplines, mais aussi dans un cadre plus vaste, comme un art. Pour E. Zuccoli, on pourrait qualifier la didactique d'artisanale/artistique, en concentrant l'attention sur le volet de la réalisation pra-

73. Cet entretien a été conduit et traduit en français par Alice Sophie Sarcinelli, puis mis en forme en collaboration avec Dorothée Dussy.

tique, qui voit l'éducateur ou l'enseignant agir en première personne avec les enfants et les jeunes, en construisant avec eux, de manière concrète, des parcours de connaissance à l'intérieur des sections et des cours. Une didactique qui devient un art puisque, dans son caractère "artificiel", elle crée une sollicitation volontaire et ciblée, dans le but de réaliser des actions spécifiques d'apprentissage-enseignement.

Quelle place ont les enfants dans votre réflexion ? Comment rapprochez-vous la didactique de l'art et les enfants ?

E.Z. : Avec les enfants en particulier il faut un acte concret avec les mains et le corps. C'est pourquoi la dimension artisanale est importante. Une chose est de faire de l'enseignement traditionnel où tu parles et l'autre écoute. Il se passe autre chose si tu mets en jeu une série d'idées concrètes, pratiques, où le corps a sa partie et les enfants modifient constamment ce que tu as mis en place. Il y a là une création à laquelle tu ne t'attendais pas. Le fait de travailler sur des frontières disciplinaires permet de redonner une place au corps. Le contact avec un objet culturel fort, un contact direct, physique (quand il y a des installations, tu peux y entrer, faire des choses etc.), visuel, te permet de ne pas te limiter à une confrontation avec un livre ouvert qui est un instrument habituel à l'école, mais d'utiliser des paramètres et des sens différents. Souvent, si au musée on ne fait pas seulement la visite traditionnelle où tu écoutes, si tu fais d'autres actions, tu donnes la possibilité aux enfants de s'investir à nouveaux frais. L'idée formative consiste à permettre aux élèves d'avoir des instruments et des formes leur permettant d'utiliser le territoire de façon gratuite, d'intérioriser qu'ils ont le droit d'aller dans ces lieux (bibliothèques, musées) et de les utiliser comme ils le souhaitent. Dès la planification des projets, on fait des expérimentations avec plusieurs groupes pour voir ce qui fonctionne. Il est fondamental que ces choses aient du sens pour les enfants. À cet égard, la pensée de Montessori et de Dewey est centrale. Il faut partir de leur point de vue dans l'expérimentation, et penser à la hauteur des enfants. Par exemple au musée, lors d'une exposition sur le graphique, il n'y avait que des vitrines à hauteur d'adulte. Si tu as des enfants de 4 ou 5 ans, ils ne voient pratiquement rien. Donc, on s'interroge aussi d'un point de vue physique : qu'est-ce l'enfant voit à cette hauteur ? Et aussi, très concrètement, on pense à des lieux où s'asseoir devant les œuvres et avoir un temps qui soit à la fois de vision et de choix.

Pourriez-vous retracer la genèse de vos projets didactiques pour enfants dans les musées ?

E.Z. : Le point de départ remonte à l'expérience du groupe de recherche appelé « Didactique entre école et société », auquel j'ai participé et qui était composé de chercheurs et de professeurs avec des formations différentes, mais ayant réalisé des actions de recherche dans le cadre de la didactique et de la conception éducative. Ce groupe a été créé en 2012 à l'Université Bicocca de Milan, dans le département de Sciences Humaines pour la Formation, notamment dans le cadre du Cours de Maîtrise en Sciences de la Formation Primaire.

Les objectifs de travail de ce groupe portaient sur les domaines d'intersection entre la didactique et les autres disciplines, entre l'école et l'extra-école, où, en gardant toujours les enfants et les professeurs comme les acteurs principaux des différentes analyses, l'école est toujours considérée en relation avec la société, dans le sens le plus vaste du terme. Nombreux sont les sujets qui ont été abordés au fil du temps, par exemple : la citoyenneté, l'alimentation, l'évaluation, l'écoute de la voix des élèves, la continuité dans l'enfance entre des âges allant de zéro à dix ans. Puis, l'analyse a porté sur le lien avec les musées, en particulier les musées artistiques. Ce travail, qui a été enrichi par plusieurs collaborations, de l'observation/évaluation à la recherche, jusqu'à la conception, a amené dans deux cas (Musée du design de la Triennale et Fondation Arnaldo Pomodoro de Milan) à la création de certaines sections éducatives au sein des deux musées. Cela a permis, au fil du temps, de concentrer l'attention, en particulier, sur les deux disciplines que sont la didactique et l'art.

Méthodologiquement, comment cela fonctionne ?

E.Z. : C'est parce que le travail cible l'enfance qu'il requiert une méthode de recherche différente de celle adoptée habituellement. Il nécessite le dépassement des barrières disciplinaires rigides, comme cela peut transparaître à travers l'observation de plusieurs enquêtes menées sur le terrain. Il s'agit de pouvoir mobiliser un regard qui puise dans différentes modalités pour conduire une recherche qui observe des contenus similaires, mais en prêtant une attention à des thématiques et à des perspectives diverses, ainsi qu'à des modalités opérationnelles scientifiques. La bibliographie est dense, une multitude de références ont été trouvées, ce qui a permis d'enrichir le regard des chercheurs

et de réaliser une agrégation positive, d'une certaine manière hybride, nécessitant d'une approche de "bricoleur", entendue dans l'acception de Claude Lévi-Strauss qui, en observant le bricoleur, déclare :

« Regardons-le à l'œuvre : excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux, en faire, ou en refaire, l'inventaire ; enfin et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun pourrait signifier[...]... » (Lévi-Strauss 1964: 31).

Les disciplines impliquées – la didactique et l'art dans ces différentes formes, comme parfois le design - ont dû se fondre et générer des hybrides où, par exemple, certaines méthodologies spécifiques de l'art ont été utilisées pour approfondir des sujets éducatifs et didactiques ou bien, au contraire, des modalités d'observation et de recherche de la didactique ont été appliquées à des parcours artistiques. Même les mots relevant des deux disciplines ont dû être redécouverts et rendus plus explicites pour permettre d'être utilisés dans cette nouvelle perspective.

Vous pourriez donner des exemples de ces mots redécouverts ? De ces disciplines hybrides ?

E.Z. : En travaillant avec La Triennale, on a collaboré avec des professionnels issus du design, qui a son propre langage, comme toutes les disciplines. Lorsque on s'attachait à penser à des projets pour les enfants, on se retrouvait avec des positions très différentes. On était autour d'une table où chacun avait un rôle différent : des designers, la directrice du musée, le responsable de la didactique, des pédagogues, et moi. Ces figures différentes avaient toutes une « histoire disciplinaire » différente. Donc, le même mot, par exemple « planification », ne représente pas la même chose pour nous et pour un designer. Chacun avait ses priorités, même pour des choses très anodines. Pour un musée, la priorité est la sauvegarde de l'œuvre qui ne peut absolument pas être touchée : on ne peut absolument pas permettre de faire toucher un objet d'art assuré. Or, du point de vue des pédagogues, on disait « les enfants ne doivent pas seulement regarder ». A partir de ces collaborations sont nés différents projets. Il y a eu par exemple une très belle exposition « Les fabriques des rêves » qui avait été organisé par Alessi,

où les objets pouvaient être touchés. On avait réfléchi en amont à la façon dont les enfants pourraient toucher un objet sans se ruer tous ensemble sur le même. On a pensé à des grands sofas qui représentaient un grand pré, et vers lesquels on jetait des petits grains, et par groupes de quatre, chacun avait un grain et s'occupait d'un objet. Les groupes pouvaient ensuite toucher tout l'objet en exposition et en parler aux autres élèves qui posaient des questions : « Mais comment est-il ? Léger ? Lourd ? Tu arrives à bien t'asseoir (on avait mis beaucoup de chaises) ? Es-tu confortable ? Pas confortable ? » .

Autre exemple, très souvent les mots du musée ne sont pas les mots de l'école, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas cloisonnés ou afférents à certaines disciplines. Ceci dit certains projets peuvent rentrer dans un projet scolaire, ils rencontrent certaines disciplines enseignées et peuvent tout à fait s'insérer dans le programme. Les deux mondes ne doivent pas nécessairement rester séparés. Du coup le musée doit connaître les prescriptions nationales en matière de niveaux et de programmes scolaires. Mais il faut *a minima* être conscient dès le début qu'on est sur des positions différentes. En réalité, désormais, dans presque tous les musées, on travaille sur l'idée de contamination : des enfants, de la didactique, de penser à qui rentre dans les musées, qui en bénéficie.

Qui sont les intervenants sur ce projet ? Comment ça se passe concrètement ?

E.Z. : Dans les différentes recherches qui ont été réalisées, nous avons fait collaborer des figures professionnelles différentes, par exemple des personnes qui, dans les musées, s'occupent de la partie artistique : directeurs, curateurs, assistants de conservation, attachés à la communication et, dans les cas de l'art contemporain, directement les artistes impliqués dans les expositions temporaires. Cette présence simultanée de plusieurs professions, chacune avec ses spécificités, son propre langage, son paradigme culturel et épistémologique, a permis d'élargir le regard, d'observer la réalité offerte par toutes ces différentes perspectives, ce qui a bien fonctionné pour les pratiques d'observation et de recherche sur l'enfance.

Dans une autre exposition/occasion/projet, on avait fait un mur entier de matériaux que l'on pouvait toucher. Il y avait des stimulations tactiles avec des sens différentes : froid/chaud, beaucoup de

petits objets, un ou plusieurs, et les yeux couverts on les sentait ; il y avait des matériaux de toutes sortes. Il faut être en cohérence avec la pensée de l'artiste. Si les statues étaient en argile, on travaillait l'argile. Puis, il y avait la fusion. Ne pouvant pas faire la fusion, on utilisait très souvent le calque avec le plâtre pour montrer le positif et le négatif. Il y avait donc ce travail individuel ou collectif où tu réalisais quelque chose soit personnel soit en groupe de manière à ce que, si l'artiste travaille avec les figures géométriques et tel matériel, on travaille cela. Et puis un espace avec les matériaux pour qu'ils puissent toucher pour en faire un élément expérientiel. (...) L'idée est de permettre au « regard rapide » de devenir un œil où ton expérience de visiteur a son importance. Une fois, on a travaillé sur le son que l'on entend dans un musée.

Il y a d'autres travaux qui se situent à l'intersection de l'art et de la didactique, vous pourriez situer votre travail par rapport à d'autres expériences équivalentes ?

E.Z. : Pour s'engager dans ce domaine, dont les limites sont très floues, ainsi que pour enrichir la documentation, on s'est inspiré de certaines figures qui, déjà dans le passé, ont travaillé sur les aspects pédagogiques, didactiques et artistiques, pour découvrir comment ces disciplines avaient pu dialoguer ensemble, et en identifiant les domaines d'intersection qu'ils avaient pris en compte. En effet, au cours de l'histoire, plusieurs figures illustres telles celles de Rudolf Steiner, de John Dewey, de Herbert Read, d'Arno Stern et de Bruno Munari, pour n'en citer que quelques-unes, ont défriché le domaine, parvenant ainsi à enrichir leurs réflexions personnelles avec un flux de ressources qui n'était pas contraint à l'intérieur des limites disciplinaires, mais qui se nourrissait de contaminations continues.

En effet, ces auteurs ont abordé des aspects différents de la relation entre art et didactique⁷⁴. Leurs approches ont mis en évidence un large éventail de points de contact entre l'art et la didactique, ainsi qu'un aspect spécifique ayant trait non seulement à l'activité à réaliser avec les enfants, mais aussi à la manière de la développer, en mettant l'accent sur une perspective presque à la limite de la capacité artisanale. Un premier point de vue considère la didactique comme un art

74. Note des éditeurs : le mot didactique en français a un sens assez restreint, justement lié à une approche très disciplinaire, ce qui n'est pas le cas des auteurs cités par Franca Zucconi. En français, on dirait plutôt "pédagogie".

qui essaie de construire des savoirs et des connaissances en utilisant des matériaux concrets, en se basant, en priorité, sur le potentiel humain des enfants et des jeunes qui, avec l'enseignant, contribuent à mettre en œuvre des processus de signification partagés. Toujours dans ce parcours de conquête du savoir, la priorité est accordée aux délais, aux matériaux, à la préparation d'expériences significatives où il faut être impliqué de manière directe, aux réflexions sur les processus qui ont été élaborés. Le travail de l'enseignant est un métier qui, comme celui de l'artisan/artiste permet de faire développer des créations destinées à devenir de plus en plus autonomes, en envisageant, en tant que facteur positif et progressif, la séparation définitive du maître. À cet égard, il est possible d'observer certaines affirmations faites par les auteurs cités. Dans chaque cas, nous avons analysé seulement quelques extraits synthétiques de leurs œuvres, identifiés dans le but de mettre en valeur le domaine d'intersection entre art et didactique, entendu donc comme des charnières conceptuelles d'un discours plus global. Je citerai ces auteurs en ordre chronologique pour permettre d'avoir un panorama prenant en compte les changements historiques et culturels.

Le premier auteur sur lequel nous avons travaillé est une figure qui a suscité, et suscite toujours, des débats très animés sur l'art et la didactique : il s'agit de Rudolf Steiner (1861 – 1925), philosophe et penseur autrichien qui, dans son deuxième essai intitulé « *L'art de l'éducation* » (Steiner 1970), titre édifiant, s'est penché sur le processus d'apprentissage des enfants. Il a attribué une grande importance à l'activité artistique ainsi qu'à la lecture, à l'écriture et au calcul, en essayant d'harmoniser les forces spirituelles-animistes avec les forces physiques-corporelles. Dans son travail, la nature artistique de l'enfant devient donc un aspect essentiel, qui est mis au premier plan et qui doit être pris en compte dans tout ce qui concerne l'enseignement et la pédagogie. À partir des toutes premières années d'école, la peinture et la musique sont introduites en tant que sujets de base du cycle scolaire ; elles ne sont pas entendues en tant que mimésis de la réalité, mais comme perception et recherche inlassable de la forme. Les temps consacrés à l'école tiennent compte de la division en phases et cycles qui lient l'enfant aux rythmes plus généraux des saisons, des constellations, des phases solaires et lunaires, en nous permettant ainsi de comprendre comment le projet éducatif rentre dans un contexte beaucoup plus vaste.

Par ailleurs, pour Steiner, la présence de l'eurythmie⁷⁵ favorise une confrontation entre l'élément figuratif et l'élément musical. À cet égard, il déclare: « *Il nous faut des maîtres spécialisés pour les arts ayant une influence sur la volonté, et aussi pour les langues qui sont enseignées de manière séparée. Les activités artistiques sont de compétence du spécialiste. Le maître de la classe doit agir comme un élément unifiant.* » (Steiner 1980: 21). Steiner affiche un intérêt pour l'art appliqué en ce qu'il représente le lien avec certains aspects de l'action réalisée par les artistes du Bauhaus, attentifs au mariage entre art et artisanat.

Comment s'articule l'œuvre de John Dewey dans ce paysage intellectuel ?

E.Z. : Même s'il est né quelques années avant Steiner, en 1859, il a vécu jusqu'en 1952, ce qui a laissé plus de temps à Dewey pour s'imprégner des idées de l'époque. Le texte « *L'art comme expérience* » publié aux États-Unis en 1934, met en évidence la valeur fondamentale de l'expérience, où l'action esthétique devient un élément actif. Dès le début de la situation éducative, l'accent est mis sur l'importance du contact direct avec l'art, mis en œuvre de manière concrète à travers ses objets, dans les expériences muséales. Ce sont les objets d'art, avec leur spécificité, qui permettent de surmonter une certaine apathie et nous introduisent dans la vie avec force ; ce sont eux qui créent une occasion de vivre une expérience intense.

En poursuivant ce tour d'horizon, il faut mentionner la figure d'Herbert Read (1893 – 1968) qui, sur la base des théories de John Dewey, propose l'idée d'une éducation qui se réalise à travers l'utilisation de l'art. Son œuvre "Éducation à travers l'art" (Read, 1962) représente la formalisation de l'hypothèse théorique qui voit l'art en tant que base de l'éducation. En particulier, il observe la relation entre art et éducation à travers deux thèses opposées : la première se base sur une éducation directive, qui fait advenir l'homme comme une personne qu'il n'est pas au départ ; la seconde, au contraire, sur une éducation inspirée des principes de liberté qui permettent de devenir ce que l'on est. Dans ce cas, ses références vont de Platon à Rousseau, de Pestalozzi à Montessori, en arrivant aussi aux figures de Dewey et de Holmes. Dès

75. L'eurythmie est un nouvel art du mouvement créé au début du XX^{ème} siècle. Pratiquement inconnu dans les pays francophones, il est pratiqué de plus en plus largement en Allemagne, Hollande, Suède, Norvège et dans toutes les régions du monde où existe la pédagogie Waldorf. Cette discipline à pris plusieurs formes : l'eurythmie pédagogique, l'eurythmie de scène et l'eurythmie thérapeutique.

le début de son essai, il prend ses distances par rapport à une idée de l'éducation artistique limitée à une vision exclusivement disciplinaire, puisqu'il fait référence à une idée de réalité entendue comme expérience organique totale. En effet, il écrit: « *Qu'il soit clair, dès le début, que je ne fais pas uniquement allusion à une "éducation artistique" en tant que telle, qui pourrait s'appeler, à proprement parler, figurative ou plastique : la théorie que je proposerai inclut tous les modes de l'expression de soi-même, littéraire et poétique (verbale) ainsi que musicale ou auditive, et qui représente une prose de contact intégrale avec la réalité, à tel point qu'elle pourrait se qualifier d'éducation esthétique, ou d'éducation des sens, sur laquelle s'appuie la conscience, et en fin de compte l'intelligence et le jugement de l'individu. Ce n'est que dans la mesure où l'on crée une relation harmonieuse et durable entre les sens et le monde extérieur que l'on construit une personnalité intégrée* » (Read 1962: 26). Quelques pages plus tard, il précise ses propos : « *L'éducation peut donc être définie comme un processus visant à cultiver les modes de l'expression, en enseignant aux enfants et aux adultes comment produire des sons, des images, des mouvements, des instruments et des outils. [...] Toutes les facultés, de réflexion, logique, mémoire, sensibilité et intellect sont engagées dans ces processus, qui impliquent tous les aspects de l'éducation. Et tous ces processus impliquent l'art[...]* » (Read 1962: 30).

Ces réflexions radicales ont eu une audience importante, y compris dans les propositions de nombreuses sections didactiques muséales comme, par exemple, celle de Hangar Bicocca de Milan. Au fil des années, la centralité de l'objet artistique a été proposée en tant qu'élément clé pour toutes les disciplines, comme lieu d'expérimentation et de réflexion pour les enfants et les enseignants dans le cadre de projets ayant des retombées transversales allant au-delà des visites au musée.

Bruno Munari⁷⁶ (1907-1998) et Arno Stern (1924-) apparaissent pour nous comme des figures plus modernes. Ils sont tous deux engagés dans la conception, la réalisation et la conduite d'ateliers avec les enfants, en proposant des approches complètement opposées. Le premier agit à l'intérieur des musées, avec une méthode spécifique qui voit l'éducateur devenir le répondant des propositions réalisées, en

76. La figure de Bruno Munari est celle d'une personnalité polyédrique : peintre futuriste, designer, écrivain, expert dans la conception et la réalisation d'atelier, au point de créer une méthode qui lui est propre.

suivant une méthode qui permet une expérimentation permanente pour les enfants. L'autre auteur propose un lieu appelé *clos lieu* où les enfants, avec les adultes, peuvent découvrir leurs potentiels, tout simplement en faisant ressortir ce qui se trouve déjà dans leur patrimoine au caractère universel. Dans ce cas, l'éducateur, appelé *praticien*, s'engage à construire un contexte qui favorise au maximum la liberté d'expression, qui ne corrige pas mais qui accompagne, en recueillant parfois les gouttes qui tombent du tableau accroché au mur, ou en aidant à fixer la feuille avec les punaises à la hauteur souhaitée par les enfants. Les travaux réalisés ne font jamais l'objet de commentaires, mais le parcours d'enquête et de découverte respectif se poursuit de manière individuelle.

Vous pouvez nous donner des exemples pour qu'on saisisse mieux les différentes postures entre Munari et Stern ?

E.Z. : Quelques extraits de texte nous permettent de mieux comprendre les différences entre ces deux approches. Tout d'abord Bruno Munari : « *L'“atelier pour enfants”, ouvert à la Pinacothèque de Brera à Milan, est un endroit où les enfants peuvent accéder et jouer avec les règles et les techniques de l'art visuel. Ils trouveront des explications visuelles adaptées à leur âge (entre 6 et 10 ans) ainsi que le matériel, les outils et les supports pour leurs libres expressions [...]. Il existe des musées où il y a également une salle pour les enfants, mais ils sont laissés sans instructions face aux couleurs et aux pinceaux. Par contre, nous estimons qu'il est aussi nécessaire d'enseigner, sous forme de jeu, les éléments qui sont à la base du langage visuel, sans lesquels la communication serait saccadée ou n'arriverait carrément pas aux destinataires. En préparant les enfants à la communication visuelle, et non seulement à la communication verbale, nous pensons former des individus capables de comprendre la communication visuelle et donc de s'exprimer avec un langage correct et précis* » (Munari 1981 : 45).

Le second extrait que nous proposons vient de Arno Stern et met l'accent, en particulier, sur l'intérêt théorique de la source de l'inspiration, lorsqu'il nous parle de la nécessité vitale pour l'enfant de s'exprimer : « *Il faut peu de moyens pour permettre la Formulation : un outil traceur et un support. Et il faut beaucoup plus : il faut une parfaite quiétude et la conviction de se livrer à un acte pleinement valable. C'est tout simple et c'est tellement inhabituel ! Je m'explique : le désir de l'enfant est de tracer selon son impulsion naturelle. Si personne ne le distrait, l'enfant fait ce que lui dicte son élan spontané. Mais il ne sait pas d'emblée si cela est admissible ou*

s'il accomplit un acte défendu. Si ceux qui lui servent de référence acquiescent à son jeu, l'enfant se laisse aller à ce plaisir sans retenue et il croit à ce qu'il fait. Il ne le juge pas, ne le met pas en doute. Et ce jeu prendra une place importante dans sa vie. [...] L'enfant encouragé à vivre sa Formulation laisse surgir de lui "ses" créatures, il transforme l'espace de la feuille en un monde à sa mesure. [...] La feuille, c'est le paradis : un espace où tout est possible dans une mesure insoupçonnée. » (Stern 2006: 20-21).

En revenant à nouveau à Munari, les propos de son fils Alberto⁷⁷, chercheur, comme son père, nous permettent de saisir un aspect fondamental, qui est également un point clé de mon analyse : « *Atelier, d'un certain côté, signifie "méthode", mais c'est aussi "atelier d'art" qui récupère le sens originnaire de techné, en offrant l'occasion pour chercher, essayer et expérimenter à nouveau* » (Munari 1986: 74). La réflexion sur ce point devient plus profonde en allant analyser le processus de construction de la connaissance : « *Mais alors, si l'art, l'expression artistique, est essentiellement métaphorique, alors l'art aussi devient production de la connaissance. Voilà donc que cette division entre science et art, cette division entre une connaissance "sérieuse", scientifique, et quelque chose qui est plutôt considéré comme un "divertissement", c'est-à-dire l'art, cette opposition n'a plus de sens* » (Munari 1986: 75). Cette approche va donc briser la barrière entre une culture sérieuse, à écouter assis derrière les bancs, et une autre culture, expérimentée et vécue de manière directe, en essayant et en essayant à nouveau, en trouvant de nouvelles connexions. « *Si "jouer avec l'art" signifie "jouer avec la connaissance", l'activité réalisée dans le cadre d'un atelier "jouer avec l'art" ne devrait pas être distinguée de toute activité similaire que l'on peut faire avec d'autres domaines de la connaissance* » (Munari 1986: 76).

Dans votre travail, vous vous appuyez également sur l'œuvre de Donald Schön, vous pourriez nous en dire quelques mots ?

E.Z. : Même s'il ne s'est pas occupé directement d'art et d'éducation, Donald Schön a influencé les réflexions tenues jusqu'à présent sur l'analyse de la relation entre didactique et art. Dans son œuvre, « *Le professionnel réfléchi* » (Schön 2006), il examine ce qu'il appelle

77. Alberto Munari, psychologue et épistémologue, professeur de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, a été l'élève et le collaborateur de Jean Piaget au Centre International d'Épistémologie Génétique de Genève. En Italie, il est professeur de Psycho-épistémologie de l'Apprentissage Adulte auprès de la Faculté de Sciences de la Formation de l'Université de Padoue.

« *la réflexion pendant l'action* ». En effet, l'auteur soutient que les meilleurs professionnels – et son attention passe de l'architecture à la planification urbaine, de l'ingénierie à la psychothérapie et au management – ont beaucoup plus de connaissances que ce qu'ils arrivent à exprimer. Tous les jours, ces experts sont confrontés à des défis toujours différents, liés à leur travail et, pour ce faire, ils font appel à l'improvisation, que l'on apprend au cours de la pratique, plutôt qu'aux formules apprises pendant les études universitaires. Cette approche, cette façon de travailler, cette réflexion sur l'action quand elle est en cours de réalisation, qui peut devenir une manière efficace pour déclencher des processus qui vont augmenter les niveaux de conscience, de prise de décisions et de responsabilité professionnelle, s'applique aussi à la figure de l'enseignant, qui n'a pas fait l'objet des recherches de nos enquêtes.

Le professionnel réfléchi (P.R.) est celui qui, pendant son activité professionnelle, se considère comme un chercheur, en faisant référence au domaine artistique, comme un artisan/artiste qui développe constamment des analyses et des véritables recherches et qui, grâce à cette attitude, augmente ses connaissances et ses compétences en réfléchissant dans/sur son action professionnelle. À cet égard, l'enseignant partage pleinement ces caractéristiques, puisqu'il doit agir dans un contexte vivant, qui ne cesse de se modifier et pour lequel il peut concevoir certains objectifs et certaines actions à entreprendre, mais où la vérité et l'imprévisibilité du présent sont des aspects qui vont certainement avoir un impact, et l'objectif consiste donc à réfléchir pendant l'action.

En quoi l'histoire et les auteurs cités ont été utiles/utilisés pour construire les projets d'exposition ?

E.Z. : Les auteurs sont fondamentaux, y compris pour les étudiants. Sinon on court le risque de pratiques qui ne sont pas ancrées dans une pensée, si ce n'est celle de l'expérience (vous vous trouvez à expérimenter quelque chose, cela fonctionne ou pas, et on s'arrête là). Cela donne une solidité à vos perspectives. Avoir différentes approches vous permet d'avoir un regard différent y compris d'expérimenter dans la pratique professionnelle plusieurs aspects et approches.

Pour les sciences de l'enfance il faut un contact avec les enfants. Pour revenir au discours de Dewey sur la place de l'expérience, c'est la manière d'être de l'enfant qui rend nécessaire le fait de faire des expé-

riences avec les corps, avec les mains. Même si, lorsque on propose ces démarches, il n'est pas sûr que les enfants adhèrent tout de suite car ils sont 'déshabitués'. Un aspect intéressant de Munari est que, dans ses laboratoires, il ne donne pas tous les instruments nécessaires. Par exemple, il ne donne pas le scotch et il faut donc toujours trouver une manière d'unir les choses et réfléchir pour trouver une manière de le faire : tu dois prendre un fil, faire un trou dans l'objet etc... il faut toujours une « situation-problème ». Dans mes laboratoires, il n'y a pas une feuille à colorier. Je donne des matériaux, mais c'est à l'enfant de penser comment faire, avec des matériaux en défaut plutôt qu'en abondance, et il lui faut donc réfléchir à partir de ce qui est là. Car souvent – on le voit dans les musées mais aussi dans les écoles - le discours sur l'art signifie colorier une fiche avec des couleurs déjà prédéterminés, on utilise des feutres, tout au mieux, ou des crayons. On perd les instruments plus complexes, le contact avec des matériaux différents, la peinture, ou l'assemblage, tout ce qui, dans une certaine manière, fait partie d'un savoir. Le risque est que l'heure consacrée à l'éducation à l'image est l'heure pour faire un petit dessin, alors qu'il faudrait rajouter aussi une difficulté pour permettre à l'enfant de se mesurer avec le sentiment de « je n'arrive pas » et regarder comment les autres font. Ce qui arrivait quand on donnait l'argile aux élèves, y compris aux adolescents : tout à coup il y avait un silence car il y avait une nécessité physique de rester avec soi-même.

Comment rapprochez-vous la didactique de l'art et les enfants ?

E.Z. : En didactique de l'art, il y a beaucoup de modalités. Par exemple, pour Munari (très pratique) le laboratoire vient toujours avant la visite : il fait d'abord travailler les enfants sur certaines règles de la composition visuelle. Ils vont faire la visite après, de manière à ne pas être influencés par l'œuvre dans ce qu'ils font. Tu arrives au musée après coup, en ayant découvert les matériaux et donc quand tu t'approches, tu as un regard différent. C'est une modalité intéressante. Si tu vois Adolph Stern, celui des « closes lieux », il a un discours complètement différent : tu as un inconscient interne à toi avec un dépôt, très Jungien, d'images et tu as un setting, ce lieu fermé sans fenêtres où tu vas une fois par semaine et tu vas faire ressortir ces images. Dans ces images qu'il a récoltées, il a trouvé que les enfants du monde entier font des dessins similaires, comme un alphabet. Dans un certain sens, c'est très intéressant, mais il ne parle jamais des sujets des dessins, les enfants ne communiquent pas sur cela car tu es dans une histoire à

toi, de parcours. Donc, c'est une forme très différente. Moi quand je travaille, on parle beaucoup de ce qu'on fait. Ma manière de fonctionner est très expérientielle. Ce n'est pas important que ce soit avant ou après la visite : l'important est le contact avec l'œuvre et qu'on ne fasse pas la copie de l'œuvre. Il s'agit d'utiliser les matériaux, les instruments qui te donnent une suggestion pour faire d'autres choses. Par exemple, tu travailles dans une autre discipline : l'artiste a fait certaines choses, que tu peux reprendre toi dans le domaine des sciences et proposer, à partir de cela, des expériences collectives.

Pour terminer, pourriez-vous développer un cas d'étude qui ait valeur d'exemple ?

E.Z. : On peut présenter la création de la section didactique du Triennale Design Museum, où le potentiel de recherche dans les domaines artistiques et didactique ont su se fondre, en conjuguant les langages de champs disciplinaires différents. En 2010, après avoir collaboré avec le Département des Sciences Humaines pour la Formation de Milano Bicocca dans le cadre de certains projets destinés aux enfants, Silvana Annicchiarico, directrice du Triennale Design Museum de Milan, a décidé, en collaboration avec son équipe, de créer une section didactique à l'intérieur du musée. Pour ce faire, elle a impliqué, dès le début, le cours de maîtrise en Sciences de la Formation Primaire (en particulier, la chaire de Didactique générale, Elisabetta Nigris).

Cette recherche était axée sur plusieurs phases, parmi lesquelles on peut citer : l'identification de la demande (dans ce cas la demande de supporter la création d'une section didactique interne avec des caractéristiques spécifiques et reconnaissables) ; l'analyse du contexte (qui devait mettre en évidence les particularités à valoriser) ; l'étude simultanée d'autres sections didactiques (nationales et internationales) ; le travail sur le terrain ; l'observation et la documentation ; la formation ; l'analyse de la documentation et la mise en œuvre. Tout cela était constamment développé en travaillant avec le groupe, même si chacun avait des fonctions et des compétences différentes (Nigris, Zuccoli, 2015). L'utilisation de méthodes liées à l'approche *hands on, minds on*, l'attention aux particularités d'une éducation informelle typique du musée, dans le but de savoir dialoguer de manière productive avec l'éducation formelle de l'école, l'utilisation des demandes, ainsi que des explications, en tant qu'outil pour encourager la participation

(Nigris 2009), la particularité de valoriser le contenu de ce musée qui avait comme objectif de répondre, dans chaque nouveau projet, à la question: « qu'est-ce que le design italien? » ont été les caractéristiques spécifiques de ce parcours. « *Les principes énoncés par la Design-Based Research* (Barab, Squire, 2004 ; Design-Based Research Collective, 2003 ; Pellerey, 2005) et la *Art Based Research*, (Sullivan, 2010), dans une perspective qualitative ont été les paradigmes de recherche utilisés pour cette mission. En l'espèce, le premier processus a amené à la création d'un travail partagé entre les chercheurs, le personnel du musée, les éducateurs et les enseignants, alors que le deuxième a été axé sur le mode opérationnel visant à trouver une forte connexion avec le contenu spécifique de ce même musée, en garantissant ainsi une cohérence méthodologique et des contenus par rapport à la proposition. » (Nigris, Zuccoli, 2015)

Dans ce cas, le processus de partage des langages appartenant à des disciplines différentes, comme le design et la didactique, ont trouvé un terrain commun dans l'analyse des modalités de conception à la base des travaux des enfants. La méthode de conception spécifique des designers a été celle qui a été partagée dans les expériences et les propositions faites aux enfants, en estimant que même la visite doit s'articuler à partir des découvertes et des expérimentations vécues directement par eux, en construisant les connaissances à travers l'observation en direct des objets exposés, en essayant d'aller au-delà de la simple vision, grâce aux ateliers et aux visites. Les objets ont toujours été au cœur du travail, entendus comme les dépositaires de l'investissement ayant trait à la création et à la conception, conçus pour être démontés, en saisissant ainsi les infinies possibilités de la réalisation. Des objets non entendus exclusivement comme des œuvres d'art à admirer, mais comme des éléments concrets à connaître, explorer, démonter et reconstruire, en découvrant ainsi les éléments de base, à extrapoler et réutiliser dans un parcours personnel de connaissance. Cette collaboration entre le cours de maîtrise de Sciences de la Formation primaire et le Triennale Design Museum s'est poursuivie, avec des modifications au fil des années, en s'enrichissant lors des différentes expositions qui ont été organisées tous les ans, en se confrontant aux sujets du graphisme, du design à l'époque des crises, lorsque c'étaient les matériaux qui prenaient le dessus.

En documentant ces différentes expériences d'exposition par des enregistrements audio et vidéo, des transcriptions des ateliers et

des visites, des analyses partagées, nous avons souligné la valeur d'un travail situé à la frontière des différentes disciplines, qui permet de faire comprendre la complexité des parcours de connaissance et qui acquiert la valeur d'une approche artistique adoptée par les enfants, les enseignants, ainsi que par les chercheurs.

Références bibliographiques

- Sasha, Barab, Kurt D., Squire. 2004. Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of Learning Sciences*, 13 (1), pp.1-14.
- Design-Based Research Collective. 2003. Design-Based research: An emerging paradigm for educational Enquiry. *Educational Researcher*, n.1
- John, Dewey. 1995 [1934]. *Arte come esperienza e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia (éd. orig. *Art as Experience*).
- John, Dewey. 1985 [1899]. *Scuola e società*. Firenze, La Nuova Italia. (éd. orig. *The School and society*).
- Howard, Gardner 2011 [1991]. *Educare al comprendere Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano, Feltrinelli. (éd. orig. *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*).
- George E., Hein. 1995 The constructivist museum. *Journal of Education in Museum*, v.16, pp. 413-427.
- George E., Hein. 1998 *Learning in the museum*, London, Routledge.
- George E., Hein. 2004. John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, 47, (4), pp. 413-427.
- George E., Hein. 2006. John Dewey's "wholly original philosophy" and its significance for museums. *Curator: The Museum Journal*, 49, (2), pp.181-203.
- Hilde S., Hein. 2000. *The Museum in Transition: A Philosophical Perspective*. Washington DC, Smithsonian Institution Press.
- Eilean, Hooper-Greenhill. 1992. *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.
- Eilean, Hooper-Greenhill. 2000. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.
- Claude, Lévi-Strauss. 1964 [1962] *Il pensiero selvaggio*, Milano, Il Saggiatore (éd. orig. *La pensée sauvage*).
- Bruno, Munari (a cura di). 1981. *Il laboratorio per bambini a Brera*. Bologna, Zanichelli.
- Alberto, Munari. 1986. "Dal laboratorio al museo: per una metodologia di comunicazione del sapere" in AA. VV., *Laboratorio giocare con l'arte*, Quaderno 4, Faenza, Museo Internazionale della Ceramiche di Faenza, pp.72-77.
- Emma, Nardi(a cura di). 1996. *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*. Tecnodid: Napoli.
- Emma, Nardi(a cura di).2004. *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*. Franco Angeli: Milano.
- Elisabetta, Nigris. 2009. *Le domande che aiutano a capire*. Bruno Mondadori: Milano.
- Elisabetta, Nigris& Franca, Zuccoli. 2015. *La relazione tra Museo e Università nell'ambito della formazione. Il caso della sezione didattica del Triennale Design Museum di Milano*. Sird: dans la presse.
- Antonella, Nuzziaci. 2012. *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy and multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*. Pensa MultiMedia: Lecce.
- Michele, Pellerrey. 2005. Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, vol.52, n.5, settembre-ottobre, pp.712-737.
- Herbert, Read. 1962 [1943] *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità (éd. orig. *Education through art*).
- Donald Alan, Schön, 2006 [1987] *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano, Franco Angeli. (éd. orig. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*)

Rudolf, Steiner. 1970 *Arte dell'educazione. II. Didattica* (14 conferenze dal 21 agosto al 5 settembre 1919, Stoccarda), Milano, Antroposofia, (éd. orig. *Erziehungskunst – II Methodisch-Didaktisches*).

Rudolf, Steiner. 1980 [1969] *Arte dell'educazione. III. Conversazioni di tirocinio e conferenze sul piano di studi* (15 conversazioni e 3 conferenze dal 21 agosto al 6 settembre 1919, Stoccarda), Milano, Antroposofia (éd. orig. *Erziehungskunst – III : Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*).

Arno, Stern. 1975 [1966] *Arte infantile*. Roma, Armando Editore (éd. orig. *Comprehension de l'art enfantin*).

Arno, Stern & Peter, Lindbergh. 2006 [2005] *Felice come un bambino che dipinge*. Roma, Armando Editore (éd. orig. *Heureux comme un enfant qui peint*).

Graeme, Sullivan. 2010. *Art practice as research. inquiry in visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Irena, Wojnar. 1970 (1964). *Estetica e Pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia (éd. orig. *Estetica i wychowanie*)

Franca, Zuccoli. 2010. *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie, la didattica*. Ed. Junior-Spaggiari: Parma.

Franca, Zuccoli. 2014. *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Ed. Junior-Spaggiari: Parma.

Les contributeurs

Adrienne Chambon est professeure à la Faculté de *Social Work* de l'université de Toronto (Canada). Ses travaux portent principalement sur le travail social et la théorie critique (Michel Foucault en particulier) ; le Transnationalisme et la circulation des idées et des concepts ; ainsi qu'un travail sur archives, portant sur les débuts du travail social au Canada anglais (1900-1939). Diplômée de l'université de Chicago, elle partage son temps entre l'Amérique du Nord et l'Europe, où elle est membre du réseau de recherche et de formation doctorale allemand (DFG), « Transnational Social Support », en partenariat avec les universités de Hildesheim et de Mainz ; elle est aussi correspondante internationale du Laboratoire de Changement Social de l'université Paris Diderot-Paris 7. Ses publications et enseignements sont principalement en anglais.

Isabelle Danic est maître de conférences HDR en sociologie à l'université Rennes 2 et chercheure au laboratoire Espaces et sociétés, UMR CNRS 6590 ESO. Elle a contribué à plusieurs programmes européens et français relatifs à la socialisation et aux parcours éducatifs des enfants et des jeunes. Elle a récemment publié : « Les places des adolescent.e.s en zone urbaine sensible, entre attribution, appropriation et retrait », *Annales de la Recherche Urbaine*, n°111, février 2016 ; "Access to higher education at the end of lower secondary for 'disadvantaged' students: the interplay of structural, institutional frameworks and student agency", *European Education*, vol. 47, Issue 1, 2015, pp. 77-92.

Sandrine Depeau est chargée de recherches (CR1 - CNRS) en psychologie environnementale à l'UMR ESO (CNRS-Université Rennes2). Depuis sa thèse de doctorat sur l'autonomie de déplacement des enfants en ville, ses travaux de recherche questionnent la place des enfants en milieux urbains, notamment le rôle des facteurs environnementaux et psychosociaux dans l'évolution de leurs mobilités quotidiennes. Elle a récemment publié : Depeau, S. (2017). Children in cities: the delicate issue of well-being and quality of urban life. In G. Bahi-Fleury, O. Navarro-Carrascal & E. Pol (Dir.). *Handbook of environmental psychology and Quality of Life research* (Chap 19, pp. 345 - 368). Springer ; Marchand, D., Depeau, S., Weiss, K. (Dir) (2014). *L'individu au risque de l'environnement*. Paris : Editions In Press. 364 pages.

Florian Eßer is a Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Organisation Studies, University of Hildesheim/Germany; his academic fields of interest are Childhood Studies, Social Pedagogy and the History of Education; his latest publications include « Fabricating the developing child in institutions of education. A historical approach to documentation ». *Children & Society*, 29(3), 174-183.

Karl Hanson est Professeur ordinaire en droit public et Directeur-adjoint du Centre inter-facultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève (Suisse). Ses enseignements sont dispensés dans le cadre du Master interdisciplinaire en droits de l'enfant ainsi que du *Master of Advanced Studies in Children's Rights* dont il est le Directeur scientifique. Ses publications et ses recherches couvrent entre autres les discours de plaidoyer en droits de l'enfant, le travail des enfants, la justice pour mineurs et les ombudsmans pour enfants. Il est également éditeur de la revue *Childhood* et président du *Children's Rights European Academic Network*.

Régis Keerle est maître de conférences en géographie à l'université Rennes 1 (IUT Carrières sociales), chercheur au laboratoire Espaces et sociétés, UMR CNRS 6590 ESO. Il a contribué à plusieurs recherches nationales relatives aux enfants, dans la perspective de travaux relatifs à l'épistémologie de la géographie. Il a récemment publié : David O., Keerle R. « L'émergence du quartier dans la définition et la mise en oeuvre des politiques éducatives locales en France : mobilisation des acteurs et enjeux de gouvernance locale », in Bonnal P., Chevalier P., Dedeire M., Sourisseau J.-M., (Coord.), *Production et circulation des normes pour l'action territoriale*, Presses Universitaires de La Méditerranée, 2016, p. 91-102 ; Keerle R. « Mappes et temporalité. La logique mappologique à l'épreuve de la topochronie », CFC (Revue du Comité français de cartographie), n°225, 2015.

Alice Pfister est ancienne élève de l'École Normale Supérieure, agrégée de lettres modernes et docteur de l'Université Paris-Sorbonne en littérature comparée. Ses recherches portent sur les rapports entre enfance et modernité dans la littérature francophone et anglophone. Sa thèse de doctorat aborde les récits de Marcel Proust, Virginia Woolf, Colette, Pierre Loti et Katherine Mansfield au prisme de l'impression enfantine. Elle exerce dans l'enseignement secondaire et supérieur, où elle assure des cours de littérature, de cinéma, de culture générale et de philosophie. Elle mène en parallèle des actions culturelles auprès du jeune public en créant des spectacles auxquels prennent part des enfants et des adolescents.

Fernanda Bittencourt Ribeiro est anthropologue et enseignante chercheuse de la Faculté de Sciences Sociales à la Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Pucrs), Porto Alegre, Brésil. Coordinatrice du Idades - groupe d'étude et de recherche en anthropologie. Directrice de la revue Civitas - Revista de Ciências Sociais de la Pucrs. Ses recherches dans le champ de l'anthropologie de l'enfance, portent sur la protection à l'enfance, les processus de transformation des sensibilités vis-à-vis le traitement des enfants et la participation des enfants dans les recherches anthropologiques.

Franca Zuccoli est chercheuse
au Département des
Sciences Humaines pour la
Formation « Riccardo Massa »,
enseignante chercheuse
de didactique générale
et d'éducation à l'image.
Elle a été responsable de
la section didactique de la
Fondation Arnaldo Pomodoro.
Actuellement elle réalise
des projets avec le Triennale
Design Museum, Pirelli Hangar
Bicocca, et le Musée Ettore
Guatelli. Ses recherches
portent sur l'éducation à
travers l'art et la relation
entre l'école et les musées.

