

L'ENFANCE A LA GENERATION

Pour comprendre les configurations pratiques au sein desquelles se construisent et se déconstruisent les catégories d'enfant et d'adulte, nous présenterons dans cette partie les fondements d'une interrogation sur l'enfance. Philippe Ariès (1975 [1960]), le premier, a commencé à dénaturer l'enfance, catégorie dont il a montré que les frontières juridiques, religieuses, médicales, psychologiques se sont modifiées avec le temps. Globalement l'enfance, et les enfants ont fait l'objet de peu de travaux : laissés au champ de la psychologie, trop dépendants soit de l'école ou de la famille pour qu'ils puissent prétendre, comme les femmes à retenir une attention sociologique spéciale. Dans les années 70-80, des travaux commencent à s'y intéresser, élargissant la perspective « du métier d'élève au métier d'enfant » (Sirota 1988, Prévost et Chamborédon 1973). La recherche en anthropologie et en sociologie de l'enfance en tant qu'objet spécifique de recherche s'est développée à partir des années 90, dans le cadre d'associations nationales et de réseaux de sociologie scandinave, allemande, américaine et anglaise (Sirota, 1998 ; 2006a). Dans les années 90, les travaux d'Allison James et Alan Prout (2000 [1990]), de Jens Qvortrup (1994) proposent une approche globale de l'enfant avec pour objectif principal de définir la spécificité de l'expérience sociale des enfants et de montrer en quoi l'enfance joue un rôle essentiel dans les dynamiques sociales des sociétés contemporaines. Les travaux francophones se sont développés plus lentement que dans les pays du Nord. Longtemps ignorée comme domaine sociologique particulier, – la sociologie de la jeunesse, d'une part, et la psychologie de l'enfant, d'autre part, s'étant réservée la question –, la sociologie de l'enfance a tardé à apparaître comme un champ digne de recherche (Sirota 2006a). L'ensemble de ces travaux dresse un portrait de l'enfance « moderne » riche en figures multiples et complexes. Avant de montrer en quoi ces approches ont participé au renouvellement de la notion de socialisation, nous exposerons en quoi elles ont permis de mieux connaître l'enfance et la condition infantine. Une part de ces travaux amène à la nécessité de (re)penser les processus de construction des catégories enfants et adulte, question au centre de notre travail.

1. Les enfants comme objets d'action (des adultes)

Les figures de l'enfant se sont construites sur l'idée de la passivité enfantine, tout au long du XX^{ème} siècle. L'enfant est pensé comme vulnérable, d'une part, et en développement, d'autre part, mu à la fois par des forces biologiques et par les adultes éducateurs.

1.1. L'enfant objet de soin des adultes

La vulnérabilité apparaît comme une condition anthropologique spécifique à l'enfance (Diasio 2007). Dans toutes les sociétés, les enfants, dès la naissance, sont entourés par un ensemble de protections matérielles et immatérielles. Dans les pays d'Afrique de l'ouest, le nourrisson doit être accueilli et protégé par un ensemble de rites, de soins, d'attentions qui visent à éviter qu'il retourne d'où il vient – par exemple du monde des ancêtres (Lallemand 1977) –, et visent à façonner le corps de l'enfant encore non achevé (Bonnet et Pourchez 2007, Bonnet 1988)³¹.

Philippe Ariès (1975 [1960],) et Jean-Louis Flandrin (1976) associent de manière très forte la naissance du sentiment de l'enfant, en Europe, à la celle de la perception d'un risque intrinsèque. Avant le XVIII^e siècle, l'enfant qui n'est plus un nourrisson est peu protégé : « partout où l'on travaillait, partout où l'on s'amusait, même dans les tavernes mal famées, les enfants étaient mêlés aux adultes » (Ariès 1975 [1960]: 255). Il était courant que des enfants de 14 ans portent les armes et se trouvent engagés dans les conflits armés. Au XX^e siècle, la fragilité est devenue la première caractéristique d'une enfance qui dure beaucoup plus longtemps que par le passé. Philippe Ariès observe les premiers changements au XVII^e siècle où « l'enfance mignarde » devient, avec Rousseau, « l'enfance innocente ». On a vu plus haut, avec Foucault, que la surveillance des enfants n'a cessé de se développer pour parer à cette vulnérabilité en enjoignant aux parents de s'en occuper (dans l'espace domestique), mais aussi de suivre les injonctions des spécialistes du champ médical.

³¹ Cette position liminale se traduit de deux façons : l'enfant d'une part, est fragile – il peut être attaqué facilement – ; d'autre part, il est encore associé à d'autres mondes – celui des ancêtres, celui des forces surnaturelles –, et peut donc disposer de grands pouvoirs, dont certains peuvent être particulièrement dangereux (Görög 1980). C'est un étranger. Cette condition liminale place l'enfant entre deux mondes. Le monde des adultes est un monde civilisé, ordonné de telle façon que l'ordre social se reproduise. Mais chaque enfant qui naît, du fait qu'il vient de l'autre monde, qu'il ne maîtrise pas les codes de celui dans lequel il arrive et qu'il contient tous les possibles (l'avenir est tout entier devant lui ; il remplacera ceux qui sont déjà là), est à même de produire du désordre.

La figure contemporaine de l'enfant victime, notamment de pédophilie condense les figures de l'enfant innocent et de l'enfant exposé au risque. Par son innocence, par sa vulnérabilité, il peut devenir la cible de la perversion des adultes : « dans la figure de l'enfant victime, tout enfant est un martyr en puissance et tout adulte suspect pour le seul fait de s'en occuper » (Diasio 2009c : 65). Nicoletta Diasio en analysant à travers la presse les discours politiques et médiatiques qui commentent des « affaires » d'abus d'enfants (viol, assassinat, maltraitance) montre que « le rapport à l'enfant se décline essentiellement dans la mise en scène de sa fragilité physique ». L'enfant est un corps : « un corps agressé, approprié, fiché, vendu, violé ». La violence contre le corps contribue par contrecoup à la création du corps sacré de l'enfant, attaqué par des adultes dangereux et pervers : parents divorcés, familles sans règles morales, instituteurs détraqués. Nicoletta Diasio souligne que ce n'est pas que dans ces affaires spectaculaires que les adultes sont présentés comme de potentiels agresseurs ; c'est au quotidien que les parents peuvent maltraiter l'enfant, le traumatiser, l'abandonner.

Pour répondre aux exigences d'épanouissement et de développement dont l'enfant est la source, on attend que les parents et les éducateurs étendent leur champ de compétence. Ils doivent protéger constamment l'enfant pur des risques d'abus, notamment sexuel. De nombreuses injonctions contradictoires traversent alors le champ de l'éducation : protéger, mettre à distance les adultes du corps de l'enfant, respecter son intimité mais être au plus proche de lui pour écouter sa parole et observer son corps car tout peut être signe d'un abus, réel ou potentiel. Faire respecter l'autorité des adultes (dire « non » aux enfants) mais savoir que l'abus d'autorité, voire la perversion de ces relations n'est jamais loin. De là, deux paradoxes. Le premier concerne la relation adulte-enfant : il s'agit d'observer, de comprendre, de se rapprocher de l'enfant, d'une part ; de respecter son intimité d'autre part, de se mettre à distance et de ne pas être intrusif. Le second concerne l'enfant : « les enfants apparaissent mieux reconnus comme acteurs, voire comme sujets. Et pourtant, « jamais autant qu'aujourd'hui on ne les a pensés, aussi, comme victimes des adultes » (Gavarini 2006 :108). La première figure de l'enfant qui émerge des travaux historiques et anthropologiques est un enfant objet du pouvoir des adultes. Il n'agit pas, mais est agi : protégé ou victime.

1.2. La socialisation : l'enfance comme devenir-adulte

La vulnérabilité de l'enfant est liée à une autre figure majeure, celle de l'enfant en développement. Foucault (1999) explique que c'est grâce à l'enfance que la psychiatrie, à partir de 1850, est parvenue à intervenir non seulement dans le champ traditionnel de la maladie mentale, mais encore dans celui de la normalité des comportements. Les comportements déviants (ivrognerie, kleptomanie, orgueil, méchanceté etc.) s'expliquent par un arrêt, un retard de développement :

L'enfance comme phase historique du développement, comme forme générale de comportement, devient l'instrument majeur de psychiatisation. Et je dirai que c'est par l'enfance que la psychiatrie est arrivée à saisir l'adulte et la totalité de l'adulte (Foucault 1999 : 286).

Pour Foucault, la figure de l'enfant qui apparaît dès la fin du XIX^e et qui, encore aujourd'hui, est plus active que jamais est celle de l'enfant *en développement*. L'adulte normal suppose un enfant qui se développe « normalement », et qui pour cela a besoin d'autorités capables d'inhiber ses instincts. L'enfance apparaît comme une période qui détermine la vie adulte. Les adultes sont « ramenés », tout au long de leur vie, à leur enfance. L'éducation apparaît du coup comme ce qui assure un développement normal, qui doit à la fois permettre à l'enfant de s'épanouir et assurer les inhibitions et frustrations nécessaires pour vivre avec les autres. De là l'importance des parents, qui doivent être les premiers maillons de la chaîne de détection des anomalies. L'enfance devient le pivot de la construction de soi en tant que sujet : l'enfant demeure dans l'adulte et lorsque l'adulte va mal, c'est l'enfant en lui qu'il faut chercher. Pour la psychanalyse, c'est dans l'enfance que se forment les complexes qui seront déterminants pour la vie de l'adulte (Jenks 1996). Ce thème de l'évolution, du développement, sera au cœur des « sciences de l'homme » (Foucault, 1999).

André Turmel insiste sur les grandes enquêtes statistiques menées au XIX^e siècle sur les conditions de vie misérables des ouvriers et la mortalité des enfants ; elles ont contribué « de manière décisive à tracer avec précision et finesse ce à quoi un enfant normalement développé pourrait ressembler, autant physiquement que mentalement » (Turmel 2006 : 65) La situation alarmante mobilise la pédiatrie naissante, l'hygiène publique, alors que les travaux de Pasteur permettent de mieux évaluer, pour y remédier, les conditions d'émergence des maladies infantiles. Par le biais de l'école et des familles, une démarche préventive se met en place : les enfants sont observés, pesés, évalués du point de vue physique et psychologique. Des standards de développement apparaissent suite à l'enregistrement massif de ces données

articulées aux avancées scientifiques en matière d'hygiène, de nutrition et de développement psychique : « une forme cognitive, le développement, émerge, qui devient une nouvelle façon autant de penser que de se conduire vis-à-vis des enfants » (Turmel 2006 : 66). Par ailleurs, le système scolaire met en lumière l'existence d'enfants « en échec ». L'échelle de Binet-Simon, en construisant une mesure « objective » – l'âge mental en rapport avec l'âge chronologique – permettra la classification des enfants et le renforcement de la notion de développement comme centrale dans la vie des enfants. L'âge devient, avec la scolarisation massive, un repère majeur à la fois dans la croissance physique mais aussi dans le développement mental. Il s'agira par la suite de dégager des outils utilisables facilement par les médecins pour évaluer, à partir de grilles, graphiques et tabulations, à partir de repères fixes, la conformité de la maturation en fonction d'un programme reposant sur des standards. À ces repères correspondront des normes de développement en fonction des âges³².

La figure de l'enfant devient l'incorporation de l'idée selon laquelle les humains se développent de manière constante dans le temps et dans l'espace. L'équation entre la maturation de l'enfant, autant physique que mentale, avec l'idée de développement est, en second lieu, cristallisée dans la figure uniforme, universelle et inévitable d'un « pattern » d'étapes et de séquences de développement (Turmel 2006 :71).

Comme le soulignent Cicchelli et De Micco (2006), Toqueville et Durkheim fonderont leur pensée sur l'enfant et l'éducation à partir de la notion de développement : de la même manière que le développement de l'enfant est à l'image du développement des sociétés, le développement de l'enfant est ordonné à l'image de l'homme adulte. C'est-à-dire que l'exposition de l'enfant à son environnement – sa socialisation – l'influencera toute sa vie. L'importance de la première socialisation est telle qu'elle va déterminer le caractère, la personnalité des adultes. Pour Tocqueville, le présent est expliqué par des facteurs qui se trouvent dans le passé, pour l'adulte, comme pour les sociétés. Durkheim, comme le souligne Pascale Garnier (2000), conçoit l'enfant qui vient de naître comme n'étant pas encore un être social. Il faudra, pour qu'il le soit, le travail de la société, qui s'incarne dans un adulte maître de lui-même :

³² Ces normes articulées à l'âge joueront un « rôle décisif » dans l'organisation scolaire par classe d'âge et donc dans la « structuration de l'enfance sur la base de classe d'âge » (Turmel 2006 : 68). En prenant le continuum de l'âge associé à des normes de conduite, on peut dégager des phases distinctes ou stades. Piaget poursuivra dans cette voie en étudiant les stades de l'acquisition des compétences cognitives : « chaque étape de la structuration de la pensée qui consiste en un schéma spécifique est articulée à la fois à l'étape précédente et à la suivante en une séquence cohérente au cours de laquelle l'enfant ne doit pas escamoter une étape » (Turmel 2006 :70). Il s'agit de structures de raisonnements et non de contenu. On passe du simple au complexe, en réintégrant chaque stade précédent : « la mise en séquence du processus de développement en un modèle téléologique présupposant l'atteinte de l'état d'adulte comme but ultime du processus en tant que tel ; cet état étant défini, on se le rappelle, chez Piaget par la capacité de faire des opérations formelles, la pensée abstraite, etc. » (Turmel 2006 : 71).

La fonction essentielle de cet âge, le rôle et la destination que lui assigne la nature, peuvent se résumer en un seul mot ; c'est la période de la croissance, c'est-à-dire cette période où l'individu, tant au physique qu'au moral, n'est pas encore, où il se fait, se développe et se forme. [...] l'être qui croît est celui qui se trouve dans une sorte d'équilibre instable, perpétuellement changeant : il croît parce qu'il est incomplet, parce qu'il est faible, parce que quelque chose lui manque toujours, – et il croît parce qu'il y a au fond de sa nature une force de changement, de transformation ou plutôt de formation et d'assimilation rapide, qui lui permet de se modifier sans cesse jusqu'à ce qu'il ait atteint son entier développement (Buisson et Durkheim 1887 : 837).

L'enfant est donc défini à partir de l'adulte, par la négative, et ce dès les débuts des sciences humaines. Adultes et enfants ont des tendances communes (égoïsme et altruisme) mais les adultes ont achevé le processus de stabilisation de leur « tendance sociale » (Cicchelli et de Micco 2006). Dans le passage à ce nouvel état, dans sa socialisation, l'enfant est passif, il agit sur le modèle des actions de l'adulte, « sous hypnose », comme le dit Durkheim : « l'état de passivité de l'enfant devient la clef pour comprendre l'inclination à l'imitation et la propension à l'obéissance » (Cicchelli et De Micco 2006 : 130).

La socialisation, chez Durkheim et Tocqueville s'opère fondamentalement, de manière descendante, d'adulte à enfant. Cette conception, sera, avec la théorie de l'habitus, au cœur des travaux de Pierre Bourdieu (1980) : l'enfant y apparaît également comme passif. Depuis les années 1970, une grande partie des études sur la socialisation des enfants entrent dans le champ des études sur le genre : il s'agit de montrer que les différences entre les garçons et les filles ne sont pas naturelles, mais produites par les objets de consommation qui leur sont achetés, par les types d'activité scolaires et extra-scolaires encouragées par les adultes (Belotti Gianini 1973, Cromer, Dauphin, Naudier 2011, Octobre 2011). Là aussi, très souvent, les enfants apparaîtront passifs, réceptifs les stéréotypes leur étant inculqué de manière descendante.

En bref, les sciences humaines ont privilégié un modèle particulier de développement et de socialisation des enfants correspondant à des conditions économiques et sociales historiquement situées : modèle d'un enfant dont le devenir a pour terme un état achevé, celui d'adulte. Cette conception est remise en question aujourd'hui.

2. De nouveaux modèles de transmission et de catégorisation

On fera apparaître ici trois aspects d'un renouvellement de la conception de l'enfance et de la transmission descendante. Le premier évoque les transformations sociales du XX siècle qui a vu le sacre de l'enfant. Son départ du monde du travail en a fait un être consacré à son propre développement, sous la surveillance et l'encadrement des adultes. Porté aussi par les conceptions de la psychologie, l'enfant est devenu sujet.

La sociologie de l'enfance a montré que les enfants étaient des acteurs sociaux, qui construisent leur identité, leur culture et disposent de savoirs spécifiques. Le second aspect qui a mené à un renouvellement de la conception de la transmission est issu de ces travaux de la sociologie de l'enfance. En développant la notion de « génération », Alanen (2011a) a permis de penser l'enfance comme catégorie structurante. Le troisième aspect qui fonde une révision des relations entre les parents et enfants s'intéresse à la circulation de la culture enfantine.

2.1. Enfants sujets : les capacités d'agir des enfants

Laurence Gavarini (2001) souligne que les remises en question de mai 68 ont mis sur le devant de la scène les enfants, considérés alors comme d'authentiques figures de l'assujettissement, de la crèche (où ils sont consignés) à l'école (où il faut se taire). Des philosophes, des sociologues, des psychanalystes dénoncent avec force les rapports de pouvoir, et l'enfant apparaît souvent comme enjeu de luttes ; ils clament que les enfants ne sont pas des « projets ». L'enfance apparaît comme une minorité opprimée qu'il s'agit de libérer de la domination adulte. Après Freud et avec Françoise Dolto (1982), l'enfant dispose d'abord d'une parole, d'une pensée : il n'est plus simplement un objet qu'on étudie et dont on mesure le développement. Des pédagogues comme Freinet, Deligny, Oury, Korszack sont alors lus et commentés : ils ont dévoilé la capacité des enfants à agir, créer et se situer dans le monde. L'enfant continue d'être un enjeu de luttes, au cœur des rapports de pouvoir. Les défenseurs de la convention internationale des droits de l'enfant appellent à la reconnaissance de l'enfant comme sujet. Ils affirment que l'enfant a été maintenu comme un objet et non reconnu comme un sujet de droits. Il serait temps de le considérer comme une personne. Le progrès vers sa « libération » est en marche (Renaut 2003) ; on l'observe depuis le XIX^e siècle, dans l'évolution du droit de la famille (Singly 2004, Ségalen 2000). La parole de l'enfant apparaît comme la solution pour résoudre le problème de la domination des adultes sur les enfants (Théry : 1992). Cette position particulière de l'enfant en fait, au XX^e siècle, un

enjeu de passion, selon l'expression de Gavarini, qui traduit bien la force des affects mobilisés autour de l'enfant et l'intensité des débats qu'il suscite. Pour Alain Renaut (2003), il s'agit d'un changement de régime d'autorité, qui transforme profondément les rapports entre générations, dans la famille comme dans le champ de l'éducation. Dans les années 1990, la participation des enfants et l'inclusion dans la société sont promues par les organisations européennes et nationales gouvernementales et non-gouvernementales³³. Une norme se diffuse dans certains domaines tels que la justice et la famille : prendre le point de vue des enfants, les associer aux décisions. La question de la participation des enfants est d'actualité depuis les années 1990 au niveau des institutions mais aussi au niveau politique (James et Prout 2000 [1990]). La recherche, et notamment le développement de la sociologie de l'enfance, ne fait pas que refléter les préoccupations des acteurs sociaux ; elle contribue à renforcer cette position de l'enfant comme acteur. Avec l'émergence de la sociologie de l'enfance, dans les pays anglophones et scandinaves notamment, l'enfant en tant qu'acteur s'impose à l'attention (Alanen 1988, Sirota, 1998).

La notion d' « *agency* », la capacité à participer, à agir sur le monde, est au cœur des analyses. Elle implique un nouveau regard : l'enfant n'est pas que dominé, comme le pense la sociologie traditionnelle³⁴ ; il réalise des actions par lui-même, qui supposent réflexions et stratégies (Sirota 2006a, Roucoux 2006, Garnier 2015). L'enfant devient ainsi une figure typique de l'individualisme : un sujet qui, par ses actions, se construit lui-même et est capable de modifier la conduite des autres. Les sociologues de l'enfance ont montré que les enfants étaient considérés par les adultes des sociétés occidentales contemporaines comme des êtres en devenir, comme des projets. Ils révèlent qu'ils agissent néanmoins au présent ; ils agissent au quotidien, comme tout sujet : ils construisent leur identité, leur culture, disposent de savoirs spécifiques. Les enfants ne sont pas les réceptacles passifs du savoir des adultes, ils ne se limitent pas non plus au projet que les parents ou le monde scolaire élaborent pour eux ; ils ne confinent pas non plus toutes les influences du monde extérieur « comme des éponges », des « tables rases ». Ils ne sont plus seulement les victimes du monde extérieur ou du monde intérieur (leurs pulsions, leurs peurs), des êtres caractérisés par leur dépendance. Cependant, s'ils sont dotés d'une capacité d'agir, ils sont placés à la pointe avancée des valeurs qui

³³ Cela diffère cependant selon les pays d'Europe. Par exemple en France, cette norme n'est pas encore vraiment intégrée dans les programmes d'enseignement. Dans la recherche en sciences sociales, le point de vue des enfants n'est pas non plus devenu ce qui intéresse, la sociologie restant très adulte-centrée (Sirota 2006a).

³⁴ Certaines publications récentes demeurent toutefois dans cette perspective d'un enfant socialisé et déterminé par une transmission descendante sans marge de réinterprétation (Lignier et Pagis 2017).

traversent la société : ils doivent être performants et incarner le développement harmonieux des facultés physiques, psychiques et créatives. Leur épanouissement individuel devient lui-même aussi une injonction. Leurs compétences et leurs spécificités deviennent dignes d'intérêt : ils sont premiers sur le front de l'utilisation des nouveaux médias dans les familles. Certaines recherches révèlent que les enfants sont des participants actifs à la culture : culture médiatique, littéraire, culture matérielle, culture ludique, culture alimentaire sont dès lors investigués dans la perspective de l'enfance (Brougère 2003, 2009, Vincent 2001, Brougère et De La Ville 2011, Cook 2004). L'enfant révèle des changements sociaux touchant à la santé, à la consommation. Bref, les enfants deviennent un groupe social dont le poids commence à être mesuré par les sciences sociales.

Il s'agit de considérer « ce qui a changé dans le nouveau statut de l'enfance, et ce qui traverse l'ensemble des instances de socialisation dans une recomposition propre à la modernité » (Sirota 2016 : 20). Si la sociologie de l'enfance cherche à comprendre comment l'enfant construit et reconstruit les instances de socialisation auxquelles il est confronté, c'est qu'il est considéré comme disposant d'une capacité d'agir par lui-même. Dans la famille, au sein de son groupe de pairs, devant la télévision, l'enfant reçoit certes, des injonctions, des références, des normes différentes, mais c'est un ensemble disparate qu'il doit recomposer et sur lequel il doit agir. L'enfance n'est pas un temps où l'on reçoit un ensemble de dispositions de manière passive mais un « métier » (Chamborédon et Prévost 1973) : l'expression, comme le souligne Régine Sirota, « qui indique tout le travail nécessaire à la réalisation de son statut et de ses rôles sociaux » (Sirota 2006b : 22) : l'enfant qui va à l'école produit ; l'enfant fait quelque chose de sa force de travail, même s'il y est contraint, comme d'autres acteurs sociaux. En France, dans le cadre de la sociologie de l'éducation, on est passé progressivement de l'élève objet de socialisation, à l'élève et à sa subjectivité : l'élève a « un métier d'élève », l'élève réinterprète le cadre scolaire. Et ce cadre comprend tout autant les espaces-temps informels que des espaces où domine la relation éducative formelle. Cette reconnaissance n'a pas que ces conséquences théoriques car le regard sociologique participe sans doute de l'émancipation de l'enfant. Cependant, si l'attention sur les capacités de l'enfant, avec la notion d' « *agency* », très en vogue en sociologie de l'enfance, a permis de sortir l'enfant du futur vers lequel il devait être fermement guidé, s'il a permis de concevoir une autonomie bien plus grande que celle qu'on lui concevait, il a sans doute conduit à sous-estimer l'ensemble des contraintes qui pèsent sur lui. C'est ainsi que l'idéalisation de l'enfance peut refaire surface d'une manière inattendue. Une attention au rapport générationnel devrait permettre de prendre la mesure du sujet qui agit au sein des rapports de pouvoir.

2.2. De l'enfance à la génération

La notion de génération, telles que l'ont développée Qvortup (1994, 2011) et Alanen (2001a) permet d'appréhender la frontière adulte-enfant comme un objet construit, non comme un fait naturel, ainsi que l'ont fait certains sociologues et anthropologues féministes du genre (Thorne 1993, Théry 2011, 2007) ou encore théories interactionnistes de la culture (Barth 1995 [1969]). La notion de génération comme permet de penser cette forme de catégorisation des êtres vivants, au même titre que le genre ou la classe sociale, l'origine « ethnique » : l'enfance est comprise comme une partie de la structure sociale des sociétés modernes. Pour Alanen, « les mondes sociaux dans lesquels vivent et agissent les enfants sont structurés de manière générationnelle du fait qu'il existe dans nos sociétés, de façon pratique et effective, la catégorie d'enfant. Cette appartenance à une catégorie produit des différences très importantes en termes d'activité, d'opportunité, d'expérience et d'identité, tout comme dans les relations entre les catégories générationnelles. En ce sens, on peut dire que le complexe structural mais aussi relationnel de génération constitue le phénomène social de l'enfance » (Alanen 2001b : 14).

La notion classique de génération faisait référence à une succession de positions propres à des classes d'âges. Mannheim (2011, [1920]) en a fait le noyau d'une théorie de l'évolution intellectuelle des sociétés : la génération est chez lui d'abord liée à une expérience culturelle, historiquement et socialement située et partagée par les membres d'un groupe. Les membres du groupe fondé sur une expérience partagée doivent accorder à ces expériences une valeur telle qu'il résulte pour eux une conscience et des attitudes communes. En tant que groupe, ils sont vecteurs de changement social. La jeunesse apparaît chez Mannheim comme une période décisive en matière de changement. Alanen reprend à Mannheim l'idée qu'une position peut être définie au sein d'une structure. Les changements entre les générations ou les formes d'entraide entre générations (enfants, parents, grands-parents) ont été étudiés dans cette perspective (Attias-Donfut 1988a, 1988b, Attias-Donfut et Lapierre 2002, Weber 2005). En ce sens, les relations intergénérationnelles sont les relations entre les différentes étapes de la vie, pour une même personne ou pour différentes personnes. Alanen souligne que ces étapes de la vie ont été tout à fait standardisées et institutionnalisées dans les sociétés modernes occidentales, assignant les individus à des modèles de comportement conformes à leur groupe d'âge (Alanen 2001a).

La notion de génération, telle qu'elle est définie par Alanen, est différente. Il s'agit d'abord d'une notion structurale. Cela signifie qu'une position (adulte) ne peut exister sans l'autre (enfant). Un changement de position du premier implique un changement de position du second et vice-versa. Pour Alanen, la notion de génération s'appuie sur le constat que, à une époque donnée, les mondes dans lesquels vivent les individus sont façonnés de façon générationnelle :

Le savoir commun ainsi que les preuves accumulées par les recherches en sciences sociales sur les enfants démontrent qu'être un enfant (ou un adulte) fait une différence (ou des différences) en termes d'activité, d'opportunité, d'expérience et d'identité, mais aussi en termes de relation entre les membres des deux catégories (Alanen 2001b :130).

Un ordre générationnel est ainsi produit. Il est défini comme « un réseau structural de relations entre des catégories générationnelles qui y sont positionnées et y agissent dans des interrelations » (Alanen 2001b : 131). La notion de génération telle qu'elle la développe, est donc distincte de celle utilisée dans le champ des études de parenté, où la génération est produite par l'engendrement. Elle se distingue aussi de la génération telle que la définit de façon pionnière Mannheim. Pour Alanen, la génération est le processus par lequel un individu est construit en tant qu'enfant et un autre individu en tant qu'adulte. C'est dans ce sens que cette notion sera utilisée dans cette thèse.

C'est dans la relation entre les deux catégories que se construit l'identité. Concevoir l'identité d'un groupe comme étant relationnelle et non comme comportant des traits qui lui seraient propres a été d'abord été l'œuvre de Fredrik Barth (1995 [1969]), qui définit la culture comme la production d'une relation entre deux groupes. Théry (2011) voit en Mauss le précurseur de cette analyse relationnelle :

Mauss montre qu'il faut penser de la même façon les trois grandes divisions sociales, qu'il considère comme les « divisions premières » de toutes les sociétés humaines : les divisions par sexes, par âges et par générations, ce n'est pas la même chose, que les divisions des sexes, des âges et des générations. La différence est la suivante, quand vous parlez de division des sexes, par exemple, on a l'impression que les sexes sont déjà là et que vous vous contentez de les séparer, les garçons ici et les filles là. Mais en réalité, Mauss montre dès les années 30 que ces divisions ne consistent pas à classer les individus mais à les répartir dans des catégories qui ne sont pas « identitaires » mais pragmatiques (elles organisent l'action) et entièrement relationnelles. Ce qui permet la division, ce ne sont pas des différences entre des personnes mais des distinctions entre les statuts que ces personnes endossent, et des répartitions de droits, de devoirs et d'interdits entre ces statuts. Ce qui fait, par exemple, la distinction entre une classe d'âge et une autre classe d'âge, ce ne sont pas des traits qu'on aurait intérieurement, mais les relations de toutes ces classes d'âge les unes avec les autres [...] C'est par le processus même qui les distingue qu'elles se constituent, elles ne lui préexistent pas. C'est pourquoi ce sont des classes statutaires, entièrement relatives et relationnelles. (Théry 2011 : 20).

Barrie Thorne, dans son remarquable *Gender play*, étudie le genre, l'âge et l'ethnicité à travers les interactions quotidiennes dans les écoles américaines (1993). Elle montre comment les catégories ne cessent d'être modelées, transformées, et que les frontières ne cessent d'être « travaillées » par les acteurs.

Le processus de « gendering » trouve donc son pendant dans l'étude de la formation de la différence adulte-enfant, construction qui doit permettre de comprendre les formes de socialisation des adultes. Si l'âge, le sexe ne sont pas « des propriétés des individus mais qualifient les manières d'agir qu'on dit masculines ou féminines » (Théry 2011 : 21), il faut admettre que les adultes sont adultes dans leur manière d'être et non pas seulement dans leur statut. Comme le souligne Barrie Thorne, les catégories d'adulte et d'enfant sont très larges :

En fait, la dichotomie entre « adulte » et « enfant » qui masque une très grande variation en âge et en capacité demande elle-même un examen approfondi. Comme la division entre « homme » et « femme », la division entre « adulte » et « enfant » est socialement créée, historiquement changeante, remplie d'ambiguïté et de contradiction, et continuellement négociée (Thorne 1997 : 6)³⁵.

Il s'agit donc d'étudier empiriquement les modes de production mutuelle locaux de cet ordre générationnel, car comme le souligne Alanen, nous manquons d'instruments conceptuels qui nous aideraient à produire des connaissances sur le « segment » générationnel de la vie des individus, c'est-à-dire « les processus matériels, sociaux et culturels par lesquels les individus acquièrent la qualité sociale de "l'enfance" et le statut d'"enfant" ». (Alanen 2009 : 163).

C'est ce que font Nicoletta Diasio et Louis Mathiot lorsqu'ils étudient la consommation alimentaire, et notamment la « fun food » : ils observent qu'un ensemble d'aliments à dimension ludique sont achetés par et pour les enfants (Diasio 2010b, Mathiot 2012, Mathiot et Diasio 2012). Ces produits servent de « marqueurs » et participent de la production quotidienne des catégories adulte-enfant ainsi que des sous-catégories d'âge et de statut :

Ces produits qui classent et sont classés et renvoient à l'existence et à la circulation d'une culture enfantine et à la possibilité, pour les enfants, de se reconnaître comme faisant partie d'une communauté de classe d'âge à travers « tout ce qui n'est pas bon pour la santé » (Gilles, 11 ans), les aliments sucrés, les produits ludiques, ceux colorés, parfois chimiques ou industriels. « Les enfants aiment bien des trucs où il y a des jouets ! Et puis aussi les trucs au chocolat et puis les trucs chimiques... Ma maman a dit toujours qu'y a que les enfants pour aimer les trucs chimiques (...) comme les glaces au schtroumpf ou les bonbons qui piquent ! » (Lise, 10 ans) (Diasio, 2010 : 3).

³⁵ Ma traduction.

Comme le montrent Brougère (1992, 2003, 2010e) et Diasio (2010a), les catégories d'adulte et d'enfant deviennent, dans le champ de la consommation, de plus en plus poreuses. Les industriels de secteurs différents développent des stratégies de « cross-marketing » : un film ou un jouet sont lancés sur le marché en même temps que toute une série de produits dérivés. Ces stratégies contribuent à la diffusion d'une culture ludique qui ne se réduit plus au périmètre de l'enfance mais investit le monde adulte.

Le concept de génération, comme celui de genre, apparaît donc comme capital. Il s'agit de penser la production du rapport adulte - enfant comme un processus interactionnel continu de séparation et de partage. Le sens de la transmission apparaît dès lors plus incertain et complexe et demande d'être reconsidéré.

2.3. Les cultures enfantines dans la transmission

Plusieurs recherches et plusieurs notions ont permis de renouveler notre regard sur les modes de socialisation. La socialisation a été au cœur de la réflexion anthropologique sur la transmission de la culture. Les définitions classiques de la culture ont été étroitement liées à la question de la transmission et de l'apprentissage (Berliner 2010). Ralph Linton Dans *The Cultural Background of Personality* paru en 1945, la définit comme « la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (Linton cité par Berliner 2010 : 6). Apprentissage et éducation sont les vecteurs de la transmission des règles. Longtemps, les ethnologues ont insisté sur l'idée que la reproduction des usages, des mœurs, de la littérature orale, se faisait à l'identique, selon un processus descendant. Dans les sociétés de tradition orale, la transmission était pensée comme fixée, passant de génération en génération et de bouche à oreille sans changement. Jack Goody (1985, 1994) a été l'un des premiers à montrer que les productions orales, comme le mythe du Bagré, n'étaient pas énoncés de manière identique d'une année à l'autre. Il a recueilli ces textes et a montré qu'ils étaient transformés. Le mythe du Bagré varie selon les circonstances sociales et politiques du moment de l'énonciation ; il varie selon l'énonciateur, qui se réapproprie de façon toujours unique ce qu'il a entendu. Jean Pouillon (1991) définit la tradition comme une « rétro-projection » : la tradition n'est pas un simple produit du passé mais plutôt une invention « une interprétation du passé conduite en fonction de critères rigoureusement contemporains » (Lenclud 1987 : 118). Il explique que nous choisissons des éléments culturels, sociaux, que l'on souhaite voir perdurer et par lesquels nous déclarons être déterminés. Et nous nous présentons comme les

continuateurs de ceux dont nous avons faits nos prédécesseurs. La tradition est une « rétrospection camouflée » (Pouillon 1991 : 732). Pouillon déclare à ce propos : « Ce sont les fils qui engendrent leurs pères pour justifier les changements réels qu'ils apportent au système existant. » (Pouillon 1975 : 160).

La tradition est un tri dans la sorte de magma que constitue notre passé. Nous nous projetons dans le passé ; les traditions sont donc multiples selon les personnes ou les groupes qui effectuent ce tri³⁶. Les généalogies, sont ainsi arrangées pour légitimer le pouvoir en place. Elles ont pour fonction de solidariser le clan, le lignage, la tribu en ordonnant les rapports entre les individus. Hobsbawm (1983) montre que ce que l'on nomme tradition, dans les sociétés occidentales, est d'invention récente. C'est donc une vision non descendante de la transmission qui est ici proposée. La socialisation n'est pas un processus qui consisterait à recevoir un héritage traditionnel par transmission, puisque toute transmission est une recreation. Il y a là, pensons-nous, des bases solides pour repenser la place des enfants dans ce processus. Comme le souligne David Berliner, ces processus de transmission restent méconnus, ce qui s'expliquerait notamment par un « manque d'intérêt historique des anthropologues pour les enfants »³⁷ (Berliner 2010 : 12).

Les sciences sociales françaises ont abordé assez tôt l'enfant à partir de la notion de « sociétés enfantines », montrant que c'est dans ces groupes que les enfants trouvent une part de leurs connaissances et de leurs savoir-faire. Comme le souligne Mathiot (2012), ce regard sociologique sur les groupes d'enfant s'appuie sur une reconnaissance de leur autonomie et de leur capacité d'agir : le petit peuple des enfants dispose d'une vie sociale en-dehors des adultes. Les ethnologues, les folkloristes ont exposé comment, dans toutes les sociétés, à toute époque, les enfants forment un groupe relativement distinct du monde des adultes, groupe qui produit une certaine culture, dont témoignent notamment les jeux des cours d'école ou la littérature orale (Gaignebet 1974, Opie and Opie 1970, Belmont 1993) : des chants, des contes, des devinettes propres à l'univers culturel enfantin. Cette littérature se transmet en grande partie entre enfants (Long 2005). La socialisation s'effectue pour une grande part dans les groupes de pairs (Fiéloux 2000, Corsaro 1997 [1990], Arléo et Delalande 2011). La

³⁶ Lenclud remet en question cet autre postulat, selon lequel la tradition serait une sorte de noyau dur, immatériel, intangible, – qui ferait le « génie » du peuple – autour duquel s'ordonneraient des variations. C'est ce qu'ont suggéré tous les travaux de l'école de Griaule sur la cosmogonie dogon. Mais Lenclud oppose le fait que la cosmogonie n'est généralement connue que par une infime partie de la population : « une tradition ignorée du plus grand nombre est-elle une tradition et quelle peut être sa force agissante ? » (Lenclud 1987 : §23)

³⁷ Cf. Hirschfeld (2003).

séparation des enfants du monde des adultes qui s'est développée notamment avec la scolarisation massive en Europe, a modifié les relations adultes-enfants mais n'a pas supprimé cette socialisation horizontale ; elle l'a occultée, jusqu'à ce que des pédagogues de l'« éducation nouvelle » découvrent sa « vertu ». Roger Cousinet (1950), tenant de l'éducation nouvelle, dans son livre *La vie sociale des enfants*, décrit les rapports entre le monde des adultes et le monde des enfants. Les rapports entre adultes et enfants y sont décrits comme une lutte où l'école, notamment, tente constamment de miner l'organisation sociale spontanée des enfants. C'est là une approche qui rompt avec les analyses en termes de socialisation verticale, encore dominantes tout au long du XX^e siècle. La notion de culture enfantine, reprise dans le cadre de la sociologie de l'enfance, permet en effet d'explorer le continent méconnu des pratiques quotidiennes des enfants entre eux. Les capacités d'agir des enfants sont d'abord des capacités à faire groupe. Paul Willis, en 1978, révèle de façon remarquable que les jeunes des cités ouvrières anglaises ne sont pas les objets passifs d'une éducation, dont ils savent que le projet d'ascension sociale qu'elle prône n'est pas fait pour eux (Willis, 1978, 2011). Le désordre collectif produit dans la classe par ces élèves n'est pas le résultat d'une perte de repères ou d'un désordre mental, mais d'une action volontaire pour « provoquer » leur destin social.

La culture des pairs commence dès la crèche. Les jardins d'enfants (Corsaro et Eder, 1990), les cours d'école primaire (Delalande 2001) apparaissent comme des espaces où se développe une vie sociale intense, faites de règles, de rituels, de représentations et de pratiques partagées. Pour Corsaro et Eder (1990 : 197), cette culture est « un ensemble stable des activités ou des routines, des artefacts, des valeurs et des préoccupations que les enfants produisent et partagent en interaction avec les pairs ». Elles sont de plus en plus liées à un marché spécifique.

Mais cette autonomie des sphères enfantines n'est que partielle. Les adultes interviennent dans la socialisation des enfants par les enfants, et ce serait une erreur de cloisonner l'enfance et d'opposer de manière systématique enfants et adultes. Même s'il faut tenir compte d'une vie sociale propre aux enfants, qui se modifie constamment au cours des interactions avec les adultes. Corsaro forge le terme de « reproduction interprétative » pour indiquer que « les enfants n'internalisent pas seulement société et culture, mais encore qu'ils *contribuent aux productions et changements culturels*³⁸ » (Corsaro 2011 : 60). Cela est d'autant plus vrai que

³⁸ En italique dans le texte original.

les enfants sont devenus des consommateurs, exprimant leurs choix et leurs goûts. La notion de « reproduction interprétative » a été très importante pour renouveler l'approche de la transmission : il y a des processus de reproduction, mais jamais de reproduction sans travail interprétatif, sans aménagements. La reproduction simple signifierait le semblable, l'identique, alors que l'enfant, acteur, fait des choix, oriente ses décisions : « il nous faut considérer la socialisation non seulement comme une question d'adaptation et d'internalisation, mais aussi comme un processus d'invention, et de reproduction » (Corsaro 2011 : 59). Les enfants sont « contraints par la structure sociale existante et par les processus de reproduction sociale » mais, parce qu'ils y participent, ils sont actifs. Corsaro évite de tomber dans le double écueil qui consiste d'un côté à penser que les enfants disposent ou appartiennent à une culture – la culture enfantine – ou, d'un autre côté, à croire que les enfants ne feraient qu'apprendre, absorber et reproduire la culture des adultes. Cultures des adultes et cultures des enfants ne cessent d'être reliées, mélangées. Le concept de « reproduction interprétative » est une étape essentielle dans l'avancée de notre analyse.

Régine Sirota l'a bien montré dans son analyse d'un rituel contemporain : l'anniversaire de l'enfant. Il s'agit d'un rite récent – pas plus d'une vingtaine d'année – qui célèbre, comme pour les adultes, l'individualité, la reconnaissance de l'individu dans l'ordre social, mais aussi l'enfance et la culture de l'enfance. D'une façon générale, l'anniversaire est devenu l'une « des rares situations privées qui se doit d'être célébré avec faste », (Sirota 1999b : 39) à comparer avec le mariage. Le budget de ces anniversaires témoigne de la place de l'enfant dans nos sociétés contemporaines. Pour Sirota, l'anniversaire n'est pas seulement un rite de passage, mais un rite d'intégration sociale « où se joue et se rejoue l'identité de l'enfant et la construction sociale de la culture enfantine » (Sirota 2006c: 58). Depuis 1990, l'anniversaire de l'enfant commencé à être célébré dans trois grandes instances de socialisation la famille, le groupe de pairs et l'école (Sirota 1998d). Entre un an et douze ans, l'enfant « participe en moyenne à plus d'une centaine d'anniversaires copinaux, et à une dizaine d'anniversaires familiaux (ou beaucoup plus, en cas de famille recomposée) » (Sirota 2006c : 54). Ce rituel apparaît comme l'espace d'élaboration d'un certain nombre de règles : règle du cadeau, de l'invitation, des chants de célébration, règles de l'habillement, règle de décoration, règle de l'offrande de nourriture (bonbons, boissons sucrées), règle des jeux organisés, règle de l'individualisation du gâteau, règle des bougies sur le gâteau, règle de la mise en souvenir. On apprend donc, à travers ce rituel, diverses formes du lien social qui passent par les mécanismes du don et de l'échange (cadeaux et invitations), les manières de manifester la

civilité. L'anniversaire apparaît comme un « potlatch contemporain de l'enfance » (Sirota 2006c : 56) dont les modalités sont à chaque fois l'objet d'un travail. L'enfant est, dans ce rituel, tout autant agi qu'agissant, produit en tant qu'enfant que producteur. Il participe au rite qui le façonne, se retrouvant à la croisée des sphères marchande, relationnelle, amicale, culturelle, familiale : « Dans ce rituel, il ne s'agit pas simplement de reproduction mais d'invention du quotidien ». Il faut comprendre le « mode d'assemblage de ces éléments rencontrés dans des sphères de nature différente » (Sirota 1999b : 37). Le gâteau d'anniversaire est aussi à la croisée d'une pluralité d'appartenances : on peut y lire l'identité de genre, de classe d'âge, de génération, de classe sociale, de famille, mais aussi l'identité nationale et l'identité globalisée (Sirota 2006c : 56). À travers le gâteau d'anniversaire se lisent les enjeux de transmission et de construction des identités.

Sirota repère deux lignes de socialisation. Une ligne verticale, descendante, par laquelle un rite « traditionnel » se transmet aux enfants par leurs parents, et une ligne horizontale, par laquelle ce rite se transmet entre pairs, que ce soit les enfants entre eux, mais aussi les adultes parents entre eux. Chacun de ces acteurs agit avec et en fonction de références multiples : médiatiques, commerciales, scolaires, culturelles (Sirota 2006c : 57). Ces deux lignes de socialisation nous poussent à renouveler nos conceptions de la socialisation et de la transmission. La première ligne est connue : transmission verticale, et reproduction de valeurs, de comportements. La seconde l'est beaucoup moins : l'anniversaire ouvre les enfants et leurs parents sur des nouvelles formes de sociabilité, de consommation et de culture. Ainsi Sirota montre comment l'enfant branche la famille sur le monde qui l'entoure. L'enfant est un « go-between », circulant entre les différentes instances de socialisation et jouant des rôles divers : invité, copain, acheteur, conseiller en achat, élève, fils. La parentalité ne se construit pas sans lui :

L'anniversaire est une véritable épreuve de parentalisation. Certes, l'enfant apprend et met en place des codes sociaux mais il exige aussi de ses parents la maîtrise de ces codes. Or, ceux-ci ne les connaissent pas toujours puisqu'il s'agit d'un rituel en mutation, qui n'est pas transmis de génération en génération (Sirota 1999b : 41).

Régine Sirota souligne que ce travail de préparation, d'animation d'un anniversaire demande des savoir-faire spécifiques, et représente une « épreuve physique et psychologique » qu'il s'agit de réussir, épreuve par rapport à laquelle les adultes doivent improviser. Ils le font, à partir, sans doute de leur expérience passée. Mais ils s'aperçoivent vite que cette expérience est dépassée, et qu'il s'agit d'appréhender maintenant « ce qui se fait », ce que peut souhaiter leur enfant. Pour cela, ils peuvent consulter des manuels qui indiquent les étapes du rituel (à

quel moment faut-il ouvrir les cadeaux ?) et les manières d'animer la séance. Sirota, à travers l'analyse du rituel de l'anniversaire de l'enfant, et notamment l'analyse de la presse, montre comment le métier de parent évolue. S'occuper de l'anniversaire de son enfant devient, dans les années 90, une tâche complexe. Dans les journaux, des conseils concernant la décoration, le buffet, le goûter, les adresses de shopping sont prodigués (Sirota 1999b) : se diffuse l'image d'une mère qui, pour agir, s'appuie sur d'autres formes de transmission que son héritage et son expérience. Le rôle maternel doit, selon ces magazines, entrer en adéquation avec le développement personnel des femmes. Celui-ci passe par le travail, mais aussi par l'inscription de leur pratique dans les pratiques enfantines. Le travail de Régine Sirota est également un jalon marquant pour la construction de notre recherche car il montre la complexité et la variété des processus d'apprentissages entre parents et enfants dans la société contemporaine à travers de « petits » événements.

Du côté de la consommation, Brougère (2003a, 2008a, 2011c) met en lumière deux processus. Dans le premier, il observe, au sein de la culture de masse, le rôle important des jeux et des jouets qui permettent d'impliquer les enfants. Les enfants apparaissent alors comme des consommateurs actifs, dans la mesure où ils s'approprient ces univers de référence, l'intègrent à leur culture ludique, tout en l'augmentant. Il n'y pas d'un côté une culture de masse qui s'imposerait unilatéralement aux enfants (souvent pour le pire) et une culture qui serait produite uniquement par l'enfant. Il s'agit de « dépasser cette opposition entre culture produite par les enfants et culture produite pour les enfants » (Brougère 2011c : 31) Les enfants contribuent à faire la culture populaire de masse qui leur est destinée. Les objets produits en masse pour les enfants – films, jouets, jeux vidéo, jeux de société, images et stickers, livres, sites internet, produits alimentaires divers, vestimentaires – apparaissent comme reliés les uns aux autres ; un héros de dessin animé se déplace jusqu'au sac d'école ; la poupée barbie se déplace dans une bande dessinée. Bref, la culture ne vient pas d'un seul support. Les produits peuvent être amenés à circuler dès la conception de l'objet. Chaque déplacement enrichit l'univers culturel de l'objet. Mais les enfants participent à cette circulation. La culture produite par les enfants renvoie aux jeux, qu'ils soient industriels ou pas. Ces jeux sont accompagnés d'un « méta-jeu » (Brougère 2011c : 34), c'est-à-dire, des types d'interactions, des modes d'organisation, des commentaires. Les jouets vendus sur le marché modifient le jeu des enfants mais ces derniers transposent dans leurs jeux les

aventures d'une histoire regardée à la télévision. Les enfants transposent l'histoire avec leurs propres objets, avec leurs corps, et agissent en créateurs³⁹ :

Je ne nie pas les effets considérables de la culture de masse sur la culture ludique et ses transformations, mais je propose de considérer que celles-ci ne renvoient pas pour autant à une soumission d'un enfant consommateur passif. Dans ce processus les enfants ont pu participer, contribuer par leurs activités et ce qui en résulte peut être analysé comme, partiellement, leur production culturelle. (Brogère 2011c : 36)

Dans le second processus, Brogère observe, au sein de la culture de masse, des circulations, des passages, des réinvestissements de la culture enfantine dans la culture de masse.

La culture ludique de l'enfance contribue à la production de la culture de masse. En étudiant le succès de Power Rangers, Yu-Gi-Oh⁴⁰ (séries télévisées), Pokemon (jeu vidéo), Brogère observe que ces productions comportent un scénario qui n'est que « la reproduction d'un jeu », qui reprend les structures ludiques traditionnelles de combat, de transformation, de construction : « Il s'agit d'une circulation qui n'est plus entre les supports de la culture de masse mais entre culture (ludique) produite par les enfants et culture produite pour les enfants » (Brogère 2011c : 39). Le jouet peut donc être un intermédiaire entre la culture ludique produite par les enfants et les fictions de la culture populaire. Mais le point de départ peut être un principe ludique de base. Ainsi la série Superman, héros du comic book à succès américain : le récit part du principe ludique de faire-semblant « I pretend to be a super man ». L'imaginaire ludique enfantin irrigue ainsi la culture populaire.

La socialisation des enfants est complexe. Elle n'est pas uniquement descendante. Elle prend de multiples chemins, des adultes aux enfants, en passant par le marché et la production des biens de consommation. Les concepteurs de jeu vidéo et de jouets ont des relations complexes avec les enfants (Brogère et François 2018). Ils ne produisent pas des objets « dans leur coin ». Ils recourent à leur mémoire (ils ont été enfants et ont joué à des jeux), ils observent leurs propres enfants et ceux de leurs amis, ils lisent, regardent la télévision à destination des enfants, ils dialoguent avec les joueurs, avec les éditeurs, avec les spécialistes en marketing. S'adresser aux enfants est une démarche complexe, qui mobilise les représentations qu'on a des enfants, les savoirs disponibles sur l'enfance, le rôle des parents et les enjeux éducatifs,

³⁹ « Si la logique narrative n'est pas une production du groupe [d'enfants], la reproduction, la façon de traduire cette logique narrative avec des moyens qui n'ont rien à voir avec ceux de l'image animée, est une création enfantine » (Brogère 2011c : 36).

⁴⁰ La série télévisée Yu-Gi-Oh est ainsi « la mise en scène d'un jeu, jeu de cartes proche de Magic. Il propose un jeu, mais s'inspire d'un jeu, lui-même profondément lié à l'interaction entre des créateurs-joueur et des joueurs-créateurs. Le film montre un personnage devant gagner au jeu pour en délivrer un autre ; ce faisant il expose les règles d'un jeu que chacun peut acheter pour jouer à son tour » (2011c : 39).

les possibilités de s'adresser à d'autres publics en même temps (et notamment les parents). Ces éléments s'articulent les uns aux autres de façon diverse selon les concepteurs.

Peu de travaux se sont intéressés aux adultes tels qu'ils peuvent être socialisés par leurs enfants. Dans un rapport européen traitant d'éducation à l'environnement, les enfants sont considérés comme des « catalyseurs du changement environnemental » (Uzzell et al. 1994). Les études menées dans plusieurs pays (Angleterre, France Portugal, Norvège) révèlent en effet que les programmes éducatifs traditionnels ne suffisent pas pour produire du changement dans le rapport à l'environnement. Celui-ci a lieu lorsque les enfants et les adultes sont impliqués simultanément. Dans les cas étudiés, Uzell utilise l'expression d'« enfants catalyseurs » :

La signification de l'expression « enfant » en tant que catalyseurs » [...] signifie que les enfants peuvent avoir une influence [affect] sur les connaissances et les attitudes des adultes, mais aussi que cette influence consiste à favoriser le changement plutôt que d'agir directement. Les enfants peuvent influencer les adultes dans le sens où ils peuvent les aider à changer.

Les changements environnementaux suscités par les initiatives communautaires menées par les enfants n'auront pas seulement un effet physique sur l'environnement mais un effet social et psychologique sur les habitants et la communauté dans son ensemble. » (Uzell et al. 1994 :195).

Des études ont montré combien les parents peuvent apprendre avec et par les enfants lorsqu'ils participent à des tâches diverses dans des institutions éducatives comme les crèches parentales (Rogoff 2001, Rupin et Brougère 2010). Le modèle d'une transmission uniquement descendante doit donc être revu. Giddens a précisé certains éléments programmatiques pour cette révision dès 1979. Pour Giddens, la socialisation n'est pas un processus dans lequel la société s'appliquerait sur un individu, qui resterait passif. Dès la naissance, l'enfant est un participant actif à la moindre interaction. Par ailleurs, Giddens critique l'idée que la socialisation puisse se confiner à l'enfance, comme s'il existait un moment où elle s'arrêterait dans la vie d'un individu : « la socialisation devrait être vraiment comprise comme concernant l'ensemble du cycle de vie d'un individu » (Giddens 1979 : 129). Le cycle de vie d'un individu et le temps de la reproduction sociale se produisent mutuellement. Si le terme de processus est employé pour la socialisation, il faut l'utiliser de façon très large, car il n'y a pas un unique processus standardisé, qui serait suivi par un individu

La socialisation n'est pas que celle de l'enfant mais de tous ses parents et des autres avec qui l'enfant est en contact. Il s'ensuit que la conduite est influencée par l'enfant exactement de la même façon que ce dernier l'est par eux dans une interaction continue. Le nouveau-né humain étant sans défense, si dépendant des autres (habituellement ses parents), il est facile d'oublier que les enfants « créent les parents », de la même façon que les parents créent les enfants.

L'arrivée et le développement d'un enfant réordonnent les vies des adultes qui en prennent soin et interagissent avec lui. La catégorie de « mère » est donnée à l'arrivée d'un enfant, mais la pratique ou la réalisation de la maternité implique des processus d'apprentissage qui s'étendent bien avant et bien après la naissance de l'enfant (Giddens 1979 : 130).

Ces propos sont restés quelque peu inaperçus par la sociologie de l'enfance, qui se centrera davantage sur l'enfant que sur les adultes. Pourtant, Waksler, dès les années, 1980 insistait sur ce point :

Si nous considérons les enfants comme des acteurs sociaux dans le monde social, nous pouvons nous demander comment leurs actions contraignent, facilitent, encouragent et influencent les autres – les adultes en particulier – de multiples façons. On sait bien que les adultes « font » manger aux enfants leurs légumes mais on sait moins que les enfants « font » manger aux adultes leurs légumes, dans la mesure où ces adultes revendiquent le fait d'être de bons « modèles » (Waksler 1986 : 80).

Des travaux anglophones (Purrington 1980, Ambert 1992) et, plus récemment, francophones, interrogent la « filiation inversée », « transmission à rebours » ou « socialisation ascendante » (Lobet et Cavalcante 2014). Les auteurs soulignent que les transmissions au sein de la famille demeurent pensées de façon descendante, des parents aux enfants. Comme on l'a commenté à propos des études sur la transmission culturelle, les individus ne sont pas passifs : ils « activent » ou « désactivent » le patrimoine qui leur est légué. Par exemple, la prise en charge par les enfants adultes de leurs parents âgés est étudiée (Clément, Bonvalet et Ogg 2006). C'est surtout dans le champ de la consommation que les recherches ont montré l'influence des enfants sur leurs parents, et notamment les usages de l'Internet. L'immigration donne lieu aussi à des formes de socialisation inversée, dans la mesure, par exemple, où les enfants peuvent devenir des interlocuteurs des services sociaux, traduisant les propos de leurs parents. Les enfants apparaissent ici « médiateurs culturels » entre leurs parents et la société d'accueil (Bérubé, 2004 : 32). Cette situation peut être proche des enfants étiquetés par certains psychologues comme « parentifiés », c'est-à-dire prenant soin de son ou ses parents (parents malades, parents toxicomanes par exemple).

C'est un renversement de perspective tout à fait nécessaire. Beverly T. Purrington (1980) a elle aussi remis en question assez tôt l'unidirectionnalité de la socialisation. Dans un travail inscrit dans le champ de la sociologie, elle a montré que le fait de côtoyer des enfants, notamment en tant que parent, participait d'une socialisation des adultes :

En premier lieu, être parent donne à chacun l'opportunité de réaliser des choses que les adultes ne font habituellement pas et de façon normative, ne devraient pas faire : faire de la balançoire, regarder des dessins animés, faire du toboggan, se mettre en colère, faire l'expérience d'émotions et de sentiments qu'ils n'ont pas l'habitude d'avoir. En second lieu,

être parent donne l'opportunité d'expérimenter la réalité selon le point de vue de l'enfant : un sens différent du temps, une intensité augmentée. En troisième lieu, être parent donne l'opportunité de se souvenir de sa propre enfance (Purington 1980 :62).

Questionnement

Les courants théoriques tant en sociologie qu'en anthropologie de l'enfance ont permis de penser autrement la socialisation en tenant compte de la capacité d'agir des enfants. Dans cette approche, en considérant les enfants comme réinterprétant les éléments de la culture transmise, et produisant leur propre culture enfantine, les adultes sont mis en question comme seuls acteurs de la socialisation. Ainsi, la relation adulte-enfant dans la famille est apparue comme un lien dans lequel les apprentissages ne peuvent pas n'être que descendants. Dans un espace domestique où la relation parent-enfant s'est intensifiée, la socialisation des adultes au contact permanent des enfants est ainsi interrogée tout au long de cette thèse.

Plus encore, les catégories d'enfant et d'adulte ne sont pas données mais produites en interaction. La notion de génération, telle que proposée par Alanen, nous a incité, dans ce travail, à observer la production au quotidien de ce qui fait l'enfant et de ce qui fait l'adulte, le parent. Si genre et génération se croisent constamment dans les relations sociales, nous n'envisagerons dans ce travail que la production de la génération. Les travaux de Lave et Brougère sur les apprentissages nous invitent à envisager cette production comme un processus consistant en des formes de participation qui amènent les individus à se transformer. La méthode ethnographique nous a semblé la plus adaptée pour tenter de répondre à ce double questionnement.