

La récré des enfants précaires. Sociologie de l'enfance et « holisme structural »

Camille Salgues
Université normale de Chine du Sud

Sociétés politiques comparées, 53, janvier-avril 2021
ISSN 2429-1714
Editeur : Fonds d'analyse des sociétés politiques, FASOPO, Paris | <http://fasopo.org>

Citer l'article : Camille Salgues, « La récré des enfants précaires. Sociologie de l'enfance et "holisme structural" », *Sociétés politiques comparées*, 53, janvier/avril 2021,
http://www.fasopo.org/sites/default/files/varia2_n53.pdf

L'article propose trois moments d'une sociologie de l'enfance renouvelée : une réécriture du débat en France entre partisans de l'extension dans ce champ des marqueurs disciplinaires classiques (travaux sur la socialisation), et auteurs plus soucieux de valoriser les spécificités de cet âge (travaux défendant la reconnaissance des enfants) ; une critique de la théorie issue des *childhood studies* anglophones, importante mais problématique, d'un « ordre générationnel » ; une comparaison ethnographique entre deux scènes de récréation, auprès d'enfants précaires à Shanghai, pour montrer le soubassement structural de l'activité enfantine. D'une question à l'autre, le fil rouge est l'épistémologie du « holisme structural » (Descombes). Penser, non la génération, mais l'âge d'un point de vue véritablement structural permet de saisir la spécificité sociale des enfants sans adosser celle-ci à leur développement inachevé, ni effacer la question des classes sociales.



The Socially Vulnerable Children's Playtime. Rethinking the Sociology of Childhood through "Structural Holism"

Abstract

The article offers three moments of a renewed sociology of childhood: reframing two conflicting research directions in the French debate, one that aims to extend to this field the classic disciplinary questions (works on children's socialisation) and one that aims to emphasise the specificities of this age (works defending the recognition of children); criticising the theory of a "generational order", important in English-written childhood studies but problematic in several ways; comparing two very different playtimes, based on ethnographic evidence on socially vulnerable children in Shanghai, in order to show the structural basis of children's activity. The common thread that runs through these three moments is a similar "structural holist" epistemology (Descombes). A genuine structural perspective on age – not generation – makes it possible to grasp the social specificity of children without turning to their incomplete development or downplaying the issue of social class.



Mots-clés

Âge ; *childhood studies* ; cour de récréation ; enfance ; enfants précaires ; épistémologie des sciences sociales ; holisme structural ; ordre générationnel ; reconnaissance des enfants ; sociologie de l'enfance.



Keywords

Age; childhood; childhood studies; epistemology of social sciences; generational order; recognition of children; school playground; socially vulnerable children ; sociology of childhood; structural holism.

Cet article propose de repenser en profondeur ce qu’implique le projet d’une « sociologie de l’enfance », à la fois pour ceux et celles qui s’en réclament et pour l’ensemble de la discipline¹. Les questions que l’enfance pose à la sociologie ont longtemps été d’ordre politique : l’inclusion des enfants dans les sciences sociales, tant parmi ses sujets d’étude possibles que parmi ses interlocuteurs légitimes, a ainsi été défendue comme un geste de lutte face à « l’adultocentrisme » des chercheurs². Cependant, ce sont les enjeux épistémologiques qui apparaissent de plus en plus aujourd’hui comme décisifs. En particulier, de nouvelles voix se demandent si le mot « enfance » a réellement un sens sociologique tant ce qu’il recouvre est hétérogène, en termes de classes sociales notamment. Un ouvrage de synthèse récent choisit ainsi de parler de « sociologie des enfants »³, entendant explicitement critiquer la « sociologie de l’enfance » (au singulier) représentée par tout un ensemble de travaux émergeant en France au début des années 2000⁴, qui se seraient littéralement trompés d’objet.

Ces débats, qui occupent une place importante dans cet article, ne sont cependant pas abordés ici d’un point de vue purement théorique. Ils sont mis en écho avec des difficultés que j’ai pu rencontrer dans l’analyse de mes propres terrains de recherche, concernant en particulier le statut sociologique d’observations que j’ai pu faire dans une cour de récréation, dans une périphérie très défavorisée de Shanghai, fréquentée par une population d’enfants vivant dans des conditions précaires⁵. Cette « cour de récré des enfants précaires » qui donne son titre à l’article se présente ainsi comme un lieu d’enquête où peuvent se croiser la vision de l’enfance la plus « puérile » – observation du jeux de billes ou du saut à l’élastique – et la plus « sérieuse » – analyse de la violence structurelle et de la pauvreté. Ces deux regards possibles sont bien ceux qui s’affrontent dans le débat français, et les croiser est problématique. D’un côté, décrire le répertoire ludique enfantin, et montrer les négociations entre enfants, comme l’avait fait Julie Delalande⁶ en France dans un travail, certes anthropologique, mais tout à fait représentatif (j’y reviendrai) de la « sociologie de l’enfance », paraissait décalé par rapport aux questions sociales qui avaient motivé la recherche. Pour quelle raison aller enquêter sur des enfants précaires en Chine pour dire cela ? D’un autre côté, l’attention aux conditions de vie souvent très dures de ces enfants et aux inégalités sociales – les migrants logeaient dans les maisons mêmes qu’ils détruisaient, et déménageaient constamment – laissait peu de place à ce qui fait le quotidien des enfants et compte pour eux, les activités ordinaires, « puériles », dans lesquelles ils s’investissent : typiquement, les jeux pendant la récréation.

L’article articule ainsi ensemble, d’une part, des débats très généraux sur ce qu’il est légitime ou non de faire en sociologie et, d’autre part, des problèmes plus concrets, empiriquement étayés. Chemin faisant, je voudrais montrer qu’une réflexion épistémologique sur le holisme structural permet de résoudre ces différentes difficultés et de dégager de nouvelles pistes de recherche. L’expression « holisme structural » est associée à Vincent Descombes⁷, qui reprend de Durkheim⁸ et Mauss l’idée selon laquelle les *institutions* sociales sont irréductibles à ce qui se passe entre les acteurs. La définition classique du holisme (« le tout est plus que la somme des parties ») s’appliquera ou non à un objet de recherche en sciences sociales, en fonction de la présence ou de l’absence d’une telle dimension institutionnelle. L’intérêt de cette réflexion pour le présent article est de proposer, non pas une définition de ce qui est légitime ou non d’étudier comme objet de recherche en sciences sociales, mais des critères pour distinguer des régions différentes du monde social. Descombes compare ainsi l’exemple, emprunté à Max Weber, de promeneurs dans la rue un jour de pluie s’évitant mutuellement les uns les autres avec leur parapluie, et celui, emprunté à Raymond Aron, du

¹ Je remercie pour leurs suggestions concernant des versions précédentes de ce texte Anne-Sophie Béliard, Irene Pochetti, Françoise Mengin, Jean-Louis Rocca, Marc Breviglieri, Jean-Sébastien Eidelman, Edouard Gardella et Marie Salgues, ainsi que les évaluateurs anonymes de *Sociétés politiques comparées*.

² Delalande, 2008, 247.

³ Court, 2017.

⁴ Sirota, 2006.

⁵ Salgues, 2015.

⁶ Delalande, 2001.

⁷ Descombes, 1996.

⁸ Durkheim, 1997 [1895], xxii.

professeur qui donne une leçon à son élève. La première situation n'est que l'addition stricte des comportements individuels. Au contraire, l'idée d'élève est solidaire de celle de professeur : l'une n'est pas possible sans l'autre. C'est pourquoi le duo élève-professeur est, en un sens qui n'a rien de mystérieux, ajoute Descombes, « plus » que l'addition de deux termes séparés⁹. La dimension *structurale* de cet exemple est claire : alors que, dans la situation des promeneurs, les individus sont simplement juxtaposés, même s'ils tiennent comptent les uns des autres, la seconde situation, elle, est *structurée* – les individus ont une place socialement déterminée, non interchangeable. Holisme et structuralisme, même si ces termes ont pu être déclinés fort différemment selon les auteurs, renvoient donc au même projet intellectuel et visent de ce point de vue le même type d'objet, les mêmes « régions » du monde social. C'est ce projet que l'on s'efforcera ici d'appliquer, d'une manière souple et à partir d'une pluralité de définitions et de critères qu'il a pu susciter au cours du temps, à la sociologie de l'enfance pour dégager de nouvelles voies de recherche.

Cet article fait ainsi un usage original de l'épistémologie, mobilisée ici par un sociologue, et non par un épistémologue professionnel. L'épistémologie n'est pas pensée au sein d'une division du travail qui ne peut que nuire à la démarche intellectuelle ; elle est plutôt un outil pour résoudre des problèmes précis qui se posent à la réflexion. Descombes revendique ainsi l'idée wittgensteinienne de mobiliser la réflexion philosophique ponctuellement, dans la perspective de résoudre des problèmes précis, en proposant des « critères » qui s'appliquent ou non à une situation (pour délimiter, par exemple, une situation qui relève d'une analyse holiste). Cet article ne propose donc en aucun cas une profession de foi en faveur du holisme en général ou d'une application systématique de la philosophie de Descombes ; pas plus, d'ailleurs, qu'il ne prend position de manière unilatérale vis-à-vis de cette « sociologie de l'enfance » attaquée en France aujourd'hui. Plutôt, il défend un pluralisme sociologique et épistémologique ; cependant, il entend montrer que le projet d'une sociologie de l'enfance, si l'on veut concilier les exigences qui s'affrontent dans le débat français aujourd'hui, implique une réflexion holiste (ou structurale) originale, qui reste presque entièrement à mener.

Le problème est cependant rendu plus complexe par le fait qu'une telle réflexion structurale sur l'enfance semble déjà exister ; la théorisation, dans la sociologie anglophone, de l'enfance comme « élément structurel permanent » d'un « ordre générationnel » face à l'âge adulte entre en effet à certains égards dans ce cadre¹⁰. Il s'agit là cependant d'une théorie au statut problématique. La principale synthèse internationale à ce jour sur la sociologie de l'enfance en fait l'un des deux grands résultats de ce champ, à côté de l'affirmation d'une « *agency* » des enfants¹¹. Portée par certains des noms les plus reconnus de ce champ, en particulier ceux de Jens Qvortrup et Leena Alanen, cette conceptualisation est cependant restée marginale, moins contestée que laissée de côté¹². Globalement passée sous silence dans le débat francophone, elle est cependant incontournable pour le présent article. Ses théoriciens, qui se réclament parfois eux-mêmes d'une *structural sociology*¹³, ont ouvert, par leur intuition principale – aborder l'enfance non pas dans une série d'étapes successives ou d'âges de la vie mais dans une relation logique avec la position d'adulte –, un chemin original pour une pensée holiste ou structurale. En même temps, les ambiguïtés dans ce que cette conception a au juste de « structurale » et la manière dont le problème a été dogmatiquement posé comme une question de « génération » semblent avoir durablement poussé cette intuition dans une ornière et appellent à rouvrir ce chantier de réflexion.

L'article commence par une réécriture en termes épistémologiques du débat français, qui montre la pertinence, derrière la question des classes sociales mise en avant par un des deux camps, du « holisme structural » (question de la spécificité du social), à condition de donner toute sa place dans le même

⁹ Descombes, 1996, 297-98. Il faut insister sur ce point : même dans ce cadre théorique, les cas où le holisme s'applique ne sont en aucun cas les seuls légitimes pour une recherche en sciences sociales. Descombes prend ainsi les représentations collectives, objet d'intérêt sociologique par excellence, comme exemple typique d'un objet qui n'est pas holiste : les représentations existent pour chaque individu indépendamment des autres.

¹⁰ Qvortrup, 1987, 1993; Alanen et Mayall, 2001.

¹¹ Bühler-Niederberger, 2010.

¹² Punch, 2020.

¹³ Alanen, 2001b, 13.

mouvement à la question épistémologique qui anime l'autre camp – celle de ne pas mesurer l'enfant à l'aune de l'adulte. La réflexion entame alors un détour par la sociologie anglophone de l'enfance, qui reconnaît aux enfants une position spécifique, à la fois structurale *et* symétrique à celle des adultes (plutôt que pensée comme en défaut de ce qu'ils sont), ce qui pourrait potentiellement rassembler les deux camps. La réflexion épistémologique sert ici à mener une critique nécessaire de cette conceptualisation en termes d'« ordre générationnel », qui pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. L'article se clôt sur l'examen de deux scènes empiriques issues de mon terrain chinois, matériaux ethnographiques à l'appui, pour repenser ces questions. Il montre qu'il y a bien une dimension holiste constitutive de la position des enfants perceptible dans ces scènes, mais qu'elle est à chercher non pas du côté des *générations* mais de l'arrangement social de l'*âge* – variable qui, au contraire du sexe et de la classe sociale, n'a jamais eu son moment structuraliste. Une réflexion holiste sur l'*âge* permet d'éclairer d'une lumière inédite les liens de cette dimension du monde social avec, notamment, celle de la classe.

Sans doute faut-il souligner le cheminement paradoxal de la démonstration. La réflexion, nourrie par une ethnographie sur une population d'enfants précaires en Chine, débouche ici sur un article qui ne parle pas en tant que telle de la condition de ces enfants et des problématiques particulières liées au contexte chinois, puisqu'il s'agit de penser des problèmes épistémologiques quant à la dimension sociale de l'*âge* dans l'enfance. En réalité, la démarche est parfaitement justifiée. Il s'agit de ne plus penser naïvement l'enfance d'abord à partir d'enfants qui nous paraissent typiques – c'est-à-dire des enfants des classes moyennes occidentales – pour ensuite « découvrir » qu'il y a un biais¹⁴. D'emblée, donc, il paraît censé de prendre le problème dans l'autre sens et de s'appuyer quand on le peut sur des terrains qui échappent à ce biais. Il faut ajouter que les enfants que j'étudiais, si éloignés soient-ils des enfants de classes moyennes occidentales, s'en rapprochaient parfois étonnamment. C'est précisément l'intérêt de se pencher sur une arène comme celle de la cour de récréation, tellement similaire sous toutes les latitudes qu'elle suggère bien qu'il y a là de puissantes forces sociales à l'œuvre. Dès lors, cet article ne propose pas une analyse sociologique d'un problème social particulier propre à la Chine ou à une population spécifique d'enfants précaires dans les villes chinoises. Plutôt, il propose une réflexion, suscitée au départ par les difficultés liées à un terrain empirique conduit en Chine sur une telle population, mais qui s'est étendue aux bases épistémologiques des études sur l'enfance et conduit à proposer une voie pour repenser ensemble enfance et âge. Si la portée du propos n'est pas circonscrite au territoire chinois, ce n'est nullement que la réalité sociale vécue par les enfants se présente partout sous le même jour, mais que les mêmes questions épistémologiques se posent aussi ailleurs. Ces questions invitent en réalité à repenser l'*âge* pour l'ensemble de la sociologie, au-delà des études sur l'enfance – la conclusion esquissera quelques mots d'ouverture en ce sens.

DEUX EXIGENCES CONFLICTUELLES DANS LA SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE FRANCOPHONE

Le débat français récent tourne autour de la question de l'oubli des classes sociales¹⁵, oubli qui, pour certains pans de la sociologie, est fortement disqualifiant. En forçant un peu le trait, on peut dire que deux camps et deux vagues de travaux s'affrontent : une « sociologie de l'enfance » émergeant au début des années 2000, proche des *childhood studies*, contre une sociologie soucieuse de penser les différences de classe (notamment) parmi les enfants, avec des sociologues souvent plus récemment arrivés à ces « petits sujets » d'étude que sont les enfants¹⁶.

¹⁴ Cette critique est souvent adressée aux travaux des *childhood studies*. Voir par exemple Nieuwenhuys, 2013 ; Punch et Tisdall, 2012.

¹⁵ Stettiner, 2014.

¹⁶ Il y a évidemment des travaux sociologiques sur les enfants beaucoup plus anciens. On peut penser par exemple en France aux travaux de Marie-José Chombart de Lauwe (1976). Ce qui est spécifique avec les *childhood studies* dans les années 1990 et la « sociologie de l'enfance » une décennie plus tard, c'est la thématisation d'un champ de recherche à part entière et l'émergence d'un courant de recherche collectif.

Ontologie : l'exigence d'une autonomie irréductible du social

L'accent mis par la première vague de travaux sur « l'enfance » au singulier aurait masqué les rapports sociaux entre enfants, rapports de genre et surtout, dans une perspective héritée de Pierre Bourdieu notamment, de classe¹⁷. Il y a plus de dix ans, alors qu'étudiant je découvrais la sociologie de l'enfance francophone, un des pionniers de ce champ en France me confiait à l'inverse son énervement envers ceux qui voulaient, artificiellement et à tout prix, « retrouver la lutte des classes dans la cour de récréation » : formule qui préfigurait, en le prenant à contre-pied, le débat actuel. C'est justement la cour de récréation et le travail de Julie Delalande qui ont incarné une direction de recherche jugée durement aujourd'hui par la génération plus récente, attachée aux questions de classe sociale. De fait, Delalande a été l'une des porte-parole, avec Régine Sirota, de cette sociologie de l'enfance en l'étendant à l'anthropologie¹⁸. C'est bien son travail que Martine Court a en tête lorsqu'elle réduit le « programme » de l'ensemble des travaux des *childhood studies* à l'étude d'une culture enfantine transcendant (et méconnaissant) les différences sociales entre enfants¹⁹. Pourquoi, alors, les travaux comme celui de Delalande font-ils l'objet de ces réticences ou de ces critiques ?

Un enfant doit d'abord apprendre, comme on l'a vu, à se faire accepter d'un groupe. A l'école maternelle, celui-ci se structure hiérarchiquement autour du leader qui a autorité sur les autres. Il est là « pour commander une bande » (François, lui-même leader). [...] Anaïs en moyenne section de maternelle me dit : « C'est Suzanne la chef parce que tout le monde l'a choisie pour qu'elle soit la chef. Parce qu'elle est gentille et aussi polie »²⁰.

On le voit dans ce passage, il y a chez Julie Delalande des descriptions qui se rapprochent de ce que propose la psychologie sociale, discipline pour laquelle la question de l'autorité ou les dynamiques de groupe sont des thèmes privilégiés. Or, c'est typiquement en affichant une rupture avec cette discipline, aujourd'hui omniprésente quand on parle des enfants, que certains sociologues souhaitent affirmer l'autonomie de leur démarche sur cet objet. C'est dans cette perspective, animée donc par une réflexion disciplinaire sur ce qui est, ou non, sociologique, que l'on peut comprendre l'insistance sur les classes sociales comme ligne de divergence fondamentale dans le débat que je mentionnais. Cependant, contrairement à ce que suggère la remarque ironique sur la « lutte des classes dans la cour de récréation », ce n'est pas Marx dont il s'agit ici. Ce n'est pas Marx qui s'interroge sur ce qui relève ou non de la sociologie : c'est Durkheim – c'est d'ailleurs sous l'autorité de celui-ci que Martine Court va logiquement placer la « sociologie des enfants »²¹. Ainsi, derrière la question de la mise en avant ou non de la classe sociale des enfants, il y a une autre question, un débat plus profond, sur ce qui qualifie ou non un travail comme « sociologique ».

Cependant, même pour ceux qui, à la suite de Durkheim, insistent pour étudier des objets proprement, irréductiblement sociologiques, parler de classes sociales n'est pas la seule voie possible : c'est une condition, peut-être suffisante, mais pas nécessaire. Personne ne soutient qu'il n'y a pas d'autres dimensions du social pertinentes pour une recherche sociologique, même si aucune ne fait absolument consensus. Le genre, en particulier, est la première alternative qui vient aujourd'hui à l'esprit, et c'est l'autre dimension sociale à laquelle Martine Court fait la part belle dans sa synthèse. En réalité, ces questions ne sont pas nécessairement absentes des travaux qu'elle critique (à tout le moins, la différence des sexes occupe une place importante dans l'ethnographie de Julie Delalande). Cependant, ce qui intéresse plus fondamentalement la majorité des sociologues dans la première génération de travaux en France comme dans les *childhood studies*, ce sont les enfants eux-mêmes – et c'est une question différente. La préoccupation centrale de ces auteurs est en effet de mettre en avant le caractère d'acteur de l'enfant (en français), ou son *agency* (en anglais). Or, faire cela, c'est mettre au cœur de l'analyse sociologique une entité (l'enfant) qui relève d'une *nature* tout à fait différente de l'entité « classe » ou « genre » : on peut ainsi repenser le débat comme une dispute ontologique. Insister sur l'*agency* de l'enfant, c'est engager une réflexion où la substance agissante est l'individu (l'enfant,

¹⁷ Lahire, 2019 ; Lignier et Pagis, 2017.

¹⁸ Delalande, 2008.

¹⁹ Court, 2017, 54-55. C'est bien Julie Delalande qui a théorisé la notion de culture enfantine et lui a attaché son nom. Cf. notamment Delalande, 2006 ; Arleo et Delalande, 2010.

²⁰ Delalande, 2003 (<https://journals.openedition.org/terrain/1555>, § 44-45).

²¹ Court, 2017, 107.

en l'occurrence). Preuve qu'il s'agit bien d'une ontologie, au sujet « enfant » on peut alors attribuer des prédictats : dès lors qu'il y a une *agency* des enfants, il n'y a qu'un pas pour leur attribuer également une « voix », une altérité, etc. Pour sa part, lorsque Durkheim affirme que le social est une réalité *sui generis*, il mobilise une ontologie tout à fait différente²². La causalité est déplacée : ce n'est plus l'individu, enfant ou adulte, qui est la substance agissante, c'est le social qui a sa propre effectivité puisque « le social s'explique par le social », dans une chaîne de cause à effet. C'est le même positionnement que choisit Bourdieu lorsqu'il désigne les individus comme des « agents », plaçant la puissance (au sens aristotélicien) du côté des structures sociales. Au-delà du seul problème des classes sociales, c'est en réalité le type d'ontologie que l'on met en avant qui est ainsi la première ligne de force qui sous-tend le débat, à travers la question de la substance agissante. L'insistance sur un « sujet » enfantin empêche l'adhésion à une ontologie du social au sens durkheimien, c'est-à-dire au holisme sociologique. C'est pourquoi ce débat a éclos dans l'espace français, où la tradition holiste a eu un poids historique particulier dans la définition de la discipline.

Méthodologie : le refus de l'évaluation de l'enfant à l'aune de l'adulte

Une telle caractérisation du débat ne rend cependant pas compte du souci, différent, qui anime la première vague de travaux, la « sociologie de l'enfance ». Si celle-ci s'engage dans une ontologie particulière et une sociologie peu conforme au holisme, c'est de manière incidente – ce n'est pas le fond de son projet. En particulier, on oppose généralement holisme et individualisme méthodologique, mais cette dernière expression serait ici mal venue. L'individualisme méthodologique est un programme de réduction des entités collectives à leurs composantes individuelles, une question épistémologique qui n'a rien à voir avec ce qui intéresse ces auteurs. Leur problème est tout autre. Le critère qui les intéresse dans une recherche sociologique sur les enfants n'est pas de savoir s'il s'agit vraiment de sociologie (ils militent d'ailleurs pour l'interdisciplinarité, mise en œuvre dans les *childhood studies* dont ils s'inspirent), mais plutôt de savoir de quelle manière ces enfants sont pris en compte, s'ils sont « bien » pris en compte. C'est ainsi qu'il faut comprendre la critique récurrente des travaux sur la socialisation de type durkheimien : la position donnée dans cette perspective aux enfants qui sont socialisés (une position d'objet, de passivité, de « page blanche »... les formulations ne manquent pas) semble trop dévalorisante pour ces auteurs. Une maxime, qui a été très populaire dans la littérature d'abord anglaise puis française, résume ce programme : appréhender les enfants, « en tant que tels » plutôt que comme « des êtres en devenir, à la différence des adultes²³ ». Bref, cette sociologie fait porter ses exigences, non pas sur le maintien de frontières disciplinaires, mais sur la manière dont on qualifie (ou disqualifie) les enfants : c'est là la véritable problématique au cœur de son projet, pensée en rupture avec les approches sur la socialisation de l'enfant, d'ailleurs aussi bien psychologiques que sociologiques.

À nouveau, le travail sur la cour de récréation offre un bon exemple pour comprendre cette démarche. Piaget, déjà, s'était intéressé aux jeux dans la cour de récréation, en particulier au jeu de billes, mais il y voyait le lieu de l'apprentissage des règles, du fait que la vie sociale implique de se plier à des règles²⁴. Cet apprentissage était certes autonome, mené par les enfants eux-mêmes (contrastant avec l'apprentissage héteronome, par le haut, dans le modèle durkheimien de la socialisation que Piaget critique), mais néanmoins c'est bien à l'aune de son résultat final (être adulte et pleinement socialisé) que les « stades » antérieurs sont jugés. Chez Delalande, c'est l'analyse du monde des enfants qui est la finalité de la recherche, celui-ci n'est pas jugé depuis un monde plus achevé. Les observations de Piaget conservent une forme de verticalité, inhérente à une perspective développementaliste ; celles de Delalande sont horizontales. C'était la même idée que l'on retrouve parmi les principes fondateurs de la *New sociology of childhood*, qui est la matrice des travaux sur l'*agency* des enfants puis sur l'enfant-acteur : les enfants et les objets de l'enfance sont dignes d'intérêt « en soi » (*in their own right*) et l'ethnographie en est la méthode d'enquête privilégiée²⁵. Il s'agit

²² Durkheim, 1997 [1895].

²³ Lee, 2001, 6 : «as beings alongside adults rather than as becomings in distinction from adults».

²⁴ Piaget, 2000 [1932].

²⁵ James et Prout, 1990, 8.

d'enquêter sur ce que disent et font les enfants sans hiérarchiser par rapport à une idée préétablie de ce qui est important. Dans un autre texte exemplaire de cette approche, Patrick Rayou étudie d'un point de vue pragmatiste les « compétences politiques » des enfants, non pas en les interrogeant sur leur perception de la scène politique adulte comme l'avait fait Annick Percheron pour étudier la socialisation politique, mais en montrant les « grandeurs » spécifiques qui organisent leur vie politique et morale²⁶. Les grandeurs alors mises en évidence suivent des logiques différentes de celles du monde adulte, irréductibles à celles-ci.

Cette problématique est à la fois éthique et politique, deux mots qu'affectionnent particulièrement les études sur l'enfance. Mais elle se fait fort de principes *méthodologiques* profondément ancrés dans la pratique des sciences sociales contemporaines : pour reprendre les deux exemples précédents, l'exigence d'horizontalité (Delalande), incontournable aujourd'hui dans toute l'anthropologie, ou l'exigence de symétrie (Rayou), bien établie dans la sociologie pragmatique notamment. Ces principes peuvent être revendiqués indépendamment d'un positionnement politique sur l'enfant. Il s'agit de ne pas mesurer les réponses ou les pratiques des enquêtés à l'aune d'un autre référentiel, l'adulte ; de ne pas leur imposer des problématiques et des grilles d'évaluation construites à partir de l'adulte et de ce qui fait sens pour lui, mais au contraire de partir de ce qui intéresse les enquêtés, en l'occurrence les enfants. C'est la deuxième ligne de force qui structure le débat : derrière le refus du paradigme classique de la socialisation et l'affirmation dogmatique qu'il faut « prendre les enfants comme des êtres en tant que tels », l'adhésion ou non à un refus méthodologique de penser l'enfance depuis le monde adulte est la vraie ligne de clivage ici.

Quatre combinaisons

Le véritable désaccord en France n'est pas entre « sociologie des enfants » au pluriel et « sociologie de l'enfance » au singulier – ce point sémantique importe peu. L'accusation de penser l'enfance au singulier sous prétexte d'utiliser cette détermination est bien injuste, qu'il s'agisse de la sociologie de l'enfance francophone ou de l'immense majorité des *childhood studies*, pour qui la pluralité des enfances, dans une perspective constructiviste, est « fondatrice »²⁷. Le désaccord de fond est beaucoup mieux saisi si l'on oppose *sociologie* de l'enfance et *sociologie de l'enfance*. Deux lignes de force structurent le débat : l'une est ontologique et renvoie à l'adhésion à une vision holiste de la sociologie, l'autre est méthodologique et renvoie à la non-réduction de l'enfance à des repères donnés par l'adulte. Ce débat dessine donc non pas deux, mais quatre grandes régions de recherche. Le tableau 1 résume la situation.

On retrouve dans les cases 2 et 3 les deux positions qui s'affrontent directement dans le champ francophone. La case 1 concerne des travaux plus anciens, issus de la psychologie, à partir desquels et contre lesquels ces différents auteurs se sont eux-mêmes définis. La dernière case pointe, elle, une possible région inexplorée, une combinaison en tout cas aujourd'hui problématique. Plus précisément, la case 1 combine le fait de penser l'enfant par rapport à un référentiel adulte avec une ontologie qui repose sur l'individu, sur l'enfant. Toute la psychologie développementale, à commencer par Piaget, part de cette combinaison. C'est elle qui a bâti le cadre épistémologique dominant aujourd'hui pour étudier l'enfance, et il est logique que tous les sociologues se soient définis par opposition à elle, mais pour des raisons différentes. Ce qui rebute en effet les représentants typiques des *childhood studies* ou de la sociologie de l'enfance première génération (case 2), c'est le côté « développemental » de ces travaux, c'est-à-dire le fait de conserver un étalon adulte pour mesurer l'enfant. A l'inverse, ce qui repousse les tenants d'une autonomie sociologique, c'est-à-dire d'une ontologie du social (case 3), c'est le côté « psychologique ». Cependant, les continuités que révèle le tableau sont tout aussi importantes, bien que moins souvent soulignées. Il y a de fait des liens directs et explicites, autour de la question de la socialisation, entre Piaget, Freud, ou Wallon – les penseurs du développement psychique de l'enfant – et Bourdieu qui inspire aujourd'hui le programme de travail sur enfances et classes sociales (première colonne du tableau)²⁸. Dans l'autre direction (première ligne), l'historien Patrick Ryan a

²⁶ Rayou, 1999 ; Percheron, 1985.

²⁷ Delalande, 2008.

²⁸ Salgues, 2018.

montré la continuité, morale et philosophique, dans la façon de voir et de promouvoir l'enfant comme individu actif entre Piaget et les *new childhood studies*²⁹.

Tableau 1 : Quatre régions de recherche sur les enfants en fonction de clivages épistémologiques

Ontologie	Méthodologie	L'adulte donne la mesure	L'enfant ne peut être jugé à l'aune de l'adulte
L'individu comme cause agissante		Approche développementale 1	Sociologie de la reconnaissance des enfants (Sociologie de l'enfance, première vague de travaux en France) 2
Le social comme cause agissante (holisme)		Repères conventionnels du social étendus aux enfants (travaux insistant sur les différences de classes sociales et sur la socialisation) 3	? 4

On peut alors nommer de manière plus précise l'ensemble constitué par la « sociologie de l'enfance » francophone première génération et une large part des *childhood studies*. Ces auteurs participent d'un projet moral et politique de *reconnaissance des enfants* qu'ils partagent avec l'essentiel de la psychologie et de la pédagogie. La Convention sur les droits de l'enfant, contemporaine de la naissance des *childhood studies*, est ici la référence clé³⁰. L'idée de reconnaissance connaît toutefois de multiples déclinaisons : dans la psychologie développementale, elle est plus ou moins biologique, montrant l'intelligence et les capacités mentales de l'enfant à des stades de plus en plus précoce³¹. Dans les sciences sociales, on peut distinguer une stratégie de reconnaissance plutôt culturelle côté français, similaire à celle d'un Lévi-Strauss défendant à l'Unesco la reconnaissance des peuples indigènes au nom de l'égale dignité des cultures ; et une forme de reconnaissance plus proche de la théorie du même nom du côté anglophone³², où les travaux sur l'enfance sont profondément imprégnés d'une grammaire politique libérale, en termes de voix, de participation ou encore de minorité. Les *childhood studies* sont un ensemble vaste et il est difficile d'en circonscrire le propos, ce qui rend la critique malaisée. Parler de versant sociologique du paradigme de la reconnaissance des enfants, cependant, permet de proposer une dénomination qui n'englobe certainement pas tous les travaux, mais qui en désigne le cœur militant. C'est là un point clé pour pouvoir en proposer une discussion argumentée.

En comparaison, la case 3 ne renvoie pas à un projet construit comme tel, à un collectif revendiqué ou à un véritable courant, mais on peut en circonscrire le périmètre approximatif en disant qu'il s'agit d'étendre les repères conventionnels du social aux enfants. Ce travail d'extension a ses propres défis, puisqu'il faut adapter tant la méthodologie que les concepts eux-mêmes aux enfants. Le terme « conventionnel » n'a pas ici de connotations négatives. Il appelle à problématiser une question importante : quels sont ces repères conventionnels du social aujourd'hui ? C'est une interrogation sur ce qui rassemble et délimite la discipline. On pense sans doute d'abord à la trilogie race, classe et genre, mais la question est ouverte. On retrouve dans

²⁹ Ryan, 2008.

³⁰ La Convention internationale des droits de l'enfant est adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en novembre 1989, sous l'impulsion notamment de l'Unicef.

³¹ Houdé, 2011.

³² Honneth, 2004.

cette case les travaux sur la socialisation : telle qu'elle est envisagée par la sociologie, c'est bien une façon particulière de penser l'extension des repères conventionnels du social à l'enfant, à travers leur intériorisation.

La dernière case – soit une direction de recherche qui combinerait les deux exigences qui ont animé la réflexion sur l'enfance en sociologie – ne correspond à aucun projet identifiable. De fait, concilier ces deux exigences soulève des difficultés. L'exigence de symétrie, ou d'horizontalité, entre enfants et adultes, signifie en effet la mise en valeur d'une différence entre les uns et les autres. C'est là un geste typique des pensées de la reconnaissance : la différence n'y est pas annulée, mais elle est source de valorisation, elle n'est pas disqualifiante ou hiérarchisée (d'où les difficultés de ce courant avec le paradigme de la socialisation, dans lequel l'enfant est situé un degré en-dessous de l'adulte). Or, sur quoi fonder cette différence ? La quasi-totalité des auteurs la font reposer sur une différence biologique (mise en forme de manière variable selon les sociétés en fonction de la culture, de l'histoire, etc.). Ce fondement biologique est potentiellement problématique pour toute la sociologie, mais il l'est beaucoup moins pour des auteurs qui ne centrent pas leur projet sur l'autonomie de leur discipline, qui mettent peu l'accent sur le fait qu'il s'agisse de *sociologie*, qui se veulent interdisciplinaires comme c'est le cas du côté de la reconnaissance des enfants. Au contraire, dans le cas d'une approche holiste, même si les auteurs reconnaissent aussi des différences biologiques entre enfants et adultes, ces différences *ne peuvent pas être* explicatives, faute de quoi on sort d'une explication du social par le social. C'est ainsi que, dans l'extension des repères conventionnels du social à l'enfance (case 3), une différence biologique enfant-adulte est en général à la fois reconnue et en même temps refoulée de l'analyse. Or, la sociologie de l'enfance anglophone a proposé très tôt une conceptualisation de l'enfance et du rapport enfants/adultes dans d'autres termes, qui ne sont justement pas biologiques.

L'ENFANCE COMME « UNITE GENERATIONNELLE » : L'APPROCHE STRUCTURELLE DE LA SOCIOLOGIE ANGLOPHONE

Globalement injuste, la critique selon laquelle les auteurs des *childhood studies* auraient supposé quelque chose comme une unité de l'enfance s'applique cependant à une poignée d'auteurs, ponctuellement, au détour de certaines formulations pour chercher une forme de solidarité ou de proximité entre enfants qui dépasserait leurs différences. Mais c'est là une conséquence de leur souci de théoriser l'enfance comme « segment » et comme « génération », suivant une direction théorique importante mais obscure, qui pose en outre d'autres difficultés. A nouveau, la réflexion épistémologique autour du holisme structural peut aider ici à y voir plus clair, autant sur l'intérêt que sur les faiblesses de ces développements théoriques, à condition cependant d'apporter une précision importante. On le sait, la question holiste prend tout son sens dans le cadre d'une discussion épistémologique avec l'individualisme méthodologique ; mais l'opposition figée et très scolaire entre deux « camps » supposés est source de confusion. L'individualisme méthodologique, rappelle Descombes, suppose de réduire les entités collectives abstraites aux individus qui la composent. Pour les tenants de cette position, comme Weber ou Popper, il n'y a pas « d'individu collectif », comme le « Sénat » ou « l'armée », mais seulement un ensemble d'individus concrets dont on peut étudier les actions ou les représentations, sénateurs ou militaires. Or, cette critique est parfaitement fondée, dit Descombes. Simplement, elle ne concerne pas le holisme bien compris, c'est-à-dire « structural », qui ne s'applique pas à des « individus collectifs » mais à des ensembles structurés, ordonnés, auquel cas il y a règle, institution, qui s'ajoute à la simple addition des parties. Ce point est essentiel au moment d'aborder la réflexion sur l'enfance comme collectif, justement. Pour le dire autrement : le débat actuel sur l'enfance, je l'ai dit, ne peut pas être mécaniquement superposé à l'opposition de principe entre holisme et individualisme méthodologique, ce dernier ne s'appliquant pas du tout au projet de la première sociologie de l'enfance ou des *childhood studies*. Plutôt, individualisme méthodologique et holisme structural apparaissent comme deux moments d'une épistémologie critique qui, ensemble, permettent d'éclairer les problèmes à l'œuvre dans la théorisation de l'enfance, telle qu'elle a été poussée le plus loin par quelques auteurs d'Europe du Nord.

Qvortrup : l'enfance comme « forme structurelle permanente »

« Père fondateur » des *childhood studies*³³, Jens Qvortrup, un sociologue norvégien, n'a cessé de défendre l'idée selon laquelle l'enfance doit être pensée en sociologie comme une « forme structurelle » (*structural* en anglais), affirmant donner par là à cette notion même la « conceptualisation sociologique » qui lui manquait³⁴. « D'un point de vue macrosociologique, la question clé n'est pas la dynamique du développement psychologique, mais l'enfance en tant qu'élément structurel et en tant que statut social³⁵ ». Plus de vingt ans plus tard, il défendra toujours l'importance et l'originalité de cette approche dans des termes similaires : « l'enfance est généralement comprise en termes de stade ou de période dans le cycle de vie d'une personne. Ce chapitre, écrit dans un cadre macrosociologique, la comprend dans des termes très différents, à savoir en tant que forme structurelle permanente³⁶ ». On le voit, « structurel » est ici équivalent à « macrosociologique ». L'enfance est définie comme un segment de la société, dont on étudie la condition socio-démographique. Qvortrup, formé à l'école marxiste, pense l'enfance comme un groupe social, comparable à une classe, affecté par les transformations socio-économiques (il revient ainsi sur la question de l'éducation, de l'État-providence, etc.). Le souci de Qvortrup est politique : il s'agit de revendiquer pour le groupe des enfants une place à part entière dans la société et, pour cela, un fondement épistémologique dans les sciences sociales (« a conceptual home or an epistemological location³⁷ »). Il s'agit de s'interroger sur le bien-être des enfants, les discriminations dont ils sont victimes, etc., afin – comme le dira plus tard, en se référant explicitement à Qvortrup, son héritière Alanen – « de générer des éclairages (politiquement) importants sur les questions de justice distributive et de qualité de vie des enfants au quotidien³⁸ ».

Quoi que l'on pense de ce cadre politique, qui s'inscrit bien dans le projet de reconnaissance des enfants mentionné plus haut, l'intérêt de cette approche « structurelle » n'est pas mise en cause : la question ici est de savoir si cette *structural sociology* remplit un critère structural au sens de Descombes. Qvortrup ne s'attarde guère sur la nature de ce « segment », cet « élément », cette « forme » structurelle que serait l'enfance (le vocabulaire varie d'un texte à l'autre), mais un point revient fréquemment : celui du changement social, que le niveau macro permet de bien saisir mais qu'il faut conjuguer avec la question de la « permanence » de la forme structurelle enfance. « La permanence [des formes structurelles : enfance mais aussi « une classe sociale » ou « un groupe genre », *a gender group*] signifie que leur existence ne dépend pas des membres particuliers qui les composent, même si bien sûr ceux-ci peuvent avoir une influence sur elles. [...] Concernant l'enfance, on peut dire qu'elle connaît 100% de mobilité vers l'âge adulte [...] Néanmoins, son existence perdure au-delà de celle de ses membres individuels³⁹ ». Le raisonnement prend sur cette question des accents durkheimiens : comme le fait social, l'enfance apparaît comme extérieure aux individus. Cependant, il ne s'agit pas d'une institution au sens de Durkheim ou de Mauss. Au contraire du binôme élève-professeur où le tout est plus que la somme des parties parce qu'il est organisé ou différencié, l'enfance comme « segment structurel de toutes les sociétés » est la somme de tous les enfants et rien de plus. Le passage au collectif ne constitue pas une rupture avec l'ontologie qui se situe au niveau de l'individu (l'enfant). C'est un cas d'école pour appliquer la critique de l'individualisme méthodologique : « l'enfance », comme somme de tous les enfants, est parfaitement réductible à ses parties. Qvortrup a raison de dire que l'on utilise tout le temps « enfance » dans ce sens, comme collectif (quand on parle de l'enfance en Chine ou au Moyen-Âge, par exemple). Ce n'est pas l'usage du langage qui pose problème, ce sont les affirmations sociologiques qui en sont tirées. « L'enfance, dit par exemple Qvortrup, est là pour recevoir de nouvelles

³³ Morrow, 2008, 30.

³⁴ Qvortrup, 2007, 396.

³⁵ Qvortrup, 1987, 5 : «From a macrosociological standpoint, the key question is not the dynamic pattern of psychological development, but childhood as a structural element and a social status». Pour ce passage comme pour tous les suivants dans cet article : ma traduction.

³⁶ Qvortrup, 2009b, 2 : «childhood is typically understood in terms of stage or a period in a person's life cycle. This chapter, written in a macro-sociological framework, assumes a much different understanding, namely that of childhood as a permanent structural form.»

³⁷ Qvortrup, 2007, 396.

³⁸ Alanen, 2001b, 13 : «to generate (politically) significant insights into distributive justice and the actual quality of children's everyday lives».

³⁹ Qvortrup, 2009b, 27-28 : «Their permanence implies that their existence does not depend on particular members, even if, of course, members may exert influence on them. [...] as far as childhood is concerned, one might say that it experiences a 100 per cent mobility towards adulthood [...] nevertheless it extends its existence beyond its individual members».

cohortes d'enfants⁴⁰ ». Cependant, qu'est-ce que cela signifie au juste, et où est cette enfance supposée être « là » pour accueillir des enfants ? De même, dire que « les enfants sont les “titulaires en place” (*incumbents*) de l'enfance⁴¹ », c'est ne rien dire du tout, c'est au mieux une figure de style – une hypostase.

Il y a une difficulté inhérente au mot anglais *structural*, que l'on peut peut-être éclaircir en distinguant « structurel » et « structural » en français. Qvortrup parle en fait de l'enfance comme segment *structural* : il ne pense pas à une réalité *structurale* dans la tradition structuraliste, dans le sens où il y a un critère d'organisation qui fonde le social. Chez Qvortrup, l'idée de structure possède un autre sens, très présent dans les sciences sociales anglophones et lié à son opposée, l'idée d'*agency* individuelle. La structure n'y renvoie pas à ce qui est structuré ; elle renvoie à ce qui est au-dessus des individus, à un niveau d'analyse, le niveau « structurel », qui est en fait le niveau macro-social. C'est bien une non prise en compte de l'enfance comme *collectif* que Qvortrup reproche à la sociologie : « malgré les excellents travaux d'éminents sociologues pour montrer l'importance des structures sociales, ils n'arrivent pas, quand il s'agit de l'enfance, à penser en termes de structures, et encore moins à penser les enfants comme un groupe social ou un collectif⁴² ». Or, si l'on repense à l'exemple élève-professeur de Descombes, on voit que l'approche structurale ou holiste n'a pas besoin de beaucoup d'individus, que ce n'est pas une question de taille. Qvortrup, qui identifie explicitement son intuition structurale à un niveau d'analyse macro, reste prisonnier d'une ontologie fondée sur les individus. Pour que l'on change, non pas d'échelle mais d'ontologie, il aurait fallu que l'enfance soit définie par la structure dans laquelle elle s'insère, et non comme une somme d'individus. Il est révélateur, de ce point de vue, que Qvortrup reste évasif sur les autres « unités générationnelles » à côté de l'enfance – il peut en évoquer deux, trois, ou quatre (enfants, jeunes, adultes, vieux), variant sur cette question y compris dans le même article. Cette question n'a pas d'importance pour lui dans la mesure où cela n'affecte en rien sa définition de l'enfance.

Alanen : l'ordre générationnel

La notion de « génération » est déjà présente en arrière-plan chez Qvortrup, mais elle sera développée plus avant par deux autres sociologues de formation, Berry Mayall (Angleterre) et Leena Alanen (Finlande)⁴³. Cette dernière surtout propose une théorisation explicite de l'idée de génération appliquée à l'enfance à travers un « ordre générationnel », qu'elle place sur un pied d'égalité dans l'ordre social en général avec le genre ou la classe (Alanen, 2009) – l'enjeu est donc de taille.

La notion de génération est définie comme « un système socialement construit de relations entre des positions sociales dans lequel enfants et adultes sont les détenteurs de positions sociales spécifiques définies en relation les unes avec les autres⁴⁴ ». On retrouve, comme chez Qvortrup, l'idée de positions déjà définies qu'occuperaient les enfants. L'auteure insiste cependant sur deux points : d'abord, la dimension en acte de « l'ordre générationnel ». Celui-ci est sans cesse fait et refait par les acteurs : « Alanen et Mayall développent l'usage du terme “générationner” (*generationing*) comme une caractéristique structurale des interactions enfant-adulte, qui incluent les pratiques du type “enfantiser” (*childing*) et “adultiser” (*adulting*)⁴⁵ ». Ensuite, elle insiste sur sa « relationnalité », terme qui équivaut, pour Alanen, à celui de « structural » chez Descombes. Alanen s'appuie de fait sur le structuralisme (qu'elle appelle « relationnalisme ») de Bourdieu, qui relie les pratiques des individus à leurs positions respectives dans l'espace social – pas de positions « en soi » mais uniquement relatives les unes aux autres⁴⁶. Alanen distingue cependant relationnalité « interne » et « externe ». Qvortrup, dit-elle, adopte encore une relationnalité externe entre les générations : il y a des

⁴⁰ Qvortrup, 2007, 396. “Childhood is there to receive new streams or cohorts of children, who will say goodbye to it again after 18 years plus or minus, as the case may be.”

⁴¹ Qvortrup, 1993, 120.

⁴² Qvortrup, 2009b, 22. “Despite eminent sociologists’ impeccable record for appreciating the significance of social structure, they all, when it comes to children, fail to think in terms of structure, let alone of children as a social group or a collective.”

⁴³ Alanen et Mayall, 2001.

⁴⁴ Alanen, 2001b, 12 : “a socially constructed system of relationships among social positions in which children and adults are the holders of specific social positions defined in relation to each other and constituting, in turn, specific social (and in this case generational) structures.”.

⁴⁵ Punch, 2020, 132 : “Alanen and Mayall developed the use of the term ‘generationing’ as a structural feature of child-adult interactions, which include ‘childing’ and ‘adulting’ practices”.

⁴⁶ Alanen, 2001a, 143.

relations entre adultes et enfants comme entre n’importe quels groupes sociaux, mais ces relations n’ont rien de nécessaires, elles sont contingentes. Au contraire, pour Alanen, « les relations structurelles sont *internes* ou *nécessaires* en cela qu’une position (comme la position de parent) ne peut pas exister sans l’autre position (celle d’enfant)⁴⁷ ». L’exemple, on le voit, est très proche de la relation professeur-élève de Descombes. De fait, la conceptualisation d’Alanen est bien structurale au sens du structuralisme, par rapport à celle de Qvortrup qui ne l’était pas, et la notion d’*ordre* générationnel renvoie bien à une structure *a priori*, qui précède les individus. La structure en question est du même coup clarifiée : alors que chez Qvortrup le nombre de « segments » qui coexistent est flottant, chez Alanen *childhood* se définit en liaison avec *adulthood*.

Les difficultés épistémologiques ne sont pas réglées pour autant. Alanen note ainsi, avec embarras : « L’enfance, pour ne rien dire de l’âge adulte (*adulthood*), sera rarement une entité homogène, car à l’intérieur de chaque grande catégorie générationnelle des sous-catégories émergeront probablement⁴⁸ ». L’hétérogénéité n’est cependant un problème que si l’on présuppose une forme d’unité du groupe, que n’implique aucunement un cadre holiste bien compris. Alanen reste au final attachée à une vision des enfants comme un collectif qui, si l’on suit Descombes, loin d’être synonyme d’une vision structurale, contredit en réalité celle-ci. Une autre difficulté de cette conceptualisation repose sur le choix des termes. On peut penser par exemple à la manière dont, à la même époque, une sociologue ouvertement holiste, Christine Delphy, proposait une structuration analogue de la société mais utilisant un tout autre vocabulaire, celui de mineurs et majeurs⁴⁹. Cependant, jamais le terme de « génération » n’est interrogé par Alanen et ses successeurs. En particulier, à aucun moment l’articulation entre génération et âge n’est problématisée. L’âge n’est jamais mentionné dans sa réflexion, sinon comme lié au « sens commun » sur l’enfance mais aussi à l’approche « externe », avec lesquels sa conception « relationnelle interne » entend précisément rompre⁵⁰. « Quand les enfants sont définis d’une manière externe, l’appartenance à la catégorie repose sur une (ou plusieurs) similarité observable ou un attribut partagé par les différents individus. En pratique, l’âge s’avère être l’attribut le plus fréquemment utilisé en ce sens⁵¹ ». Cependant, si l’âge n’est qu’un « attribut » parmi d’autres de l’enfant, qu’est-ce qui permet alors de définir celui-ci comme tel ? Sa position « générationnelle », sans doute – mais l’argument semble tautologique. Autre source de difficultés : la signification concrète de ce cadre théorique reste énigmatique. L’application empirique par Alanen elle-même, dans l’ouvrage fondateur, laisse perplexe⁵². L’auteure suit et interroge quatorze enfants de primaire en Finlande sur leurs pratiques et leurs goûts. Elle dégage alors quatre grands « domaines » d’investissement personnel de la part de l’enfant (famille, école, loisirs, amis), dessinant des profils d’enfance divers. Quelle que soit la qualité de l’enquête, on est bien en peine de voir ce qu’y apporte la réflexion sur un « ordre générationnel ». Celui-ci est postulé et l’enquête est simplement recadrée dans ces termes, au prix parfois de la clarté : la famille est décrite comme une « unité générationnellement structurée » et un lieu « évident » pour des pratiques de « *generationing* », l’investissement par les enfants dans tel ou tel des quatre domaines qu’elle a définis est décrit comme des « pratiques quotidiennes de *generationing* » corrélées à la trajectoire résidentielle, la taille de la fratrie, et d’autres indicateurs rebaptisés « structures générationnelles ». Le raisonnement paraît circulaire et performatif.

En réalité, un examen un peu attentif montre que le terme de « génération » n’est pas adapté. Il est d’usage en sociologie de distinguer génération « familiale » et « sociale ». La première permet de déterminer « la position relative des membres d’une lignée par rapport à la génération ascendante (celle des parents) et à la génération descendante (celle des enfants) ». La seconde désigne un « groupe d’hommes appartenant à des

⁴⁷ Alanen, 2009, 2001b, 19 : “structural relations are *internal*, or *necessary* relations in that one position (such as the parental position) cannot exist without the other (child) position.” Souligné dans l’original.

⁴⁸ Alanen, 2009, 161 : “Childhood, not to mention adulthood, will hardly be a homogeneous entity, for within each broad generational category subcategories will probably emerge.”

⁴⁹ Delphy, 2001, 19-20.

⁵⁰ Alanen, 2001a, 129.

⁵¹ Alanen, 2001b, 20 : “When children are defined externally, the basis for defining category membership is some observable similarity or shared attribute, or sets of them, among individuals. In practice, age turns out to [be] the most commonly used attribute.”

⁵² Alanen, 2001a.

familles différentes dont l'unité résulte d'une mentalité particulière et dont la durée embrasse une période déterminée »⁵³. Il est vrai que cette duplicité sémantique s'ajoute à celle du mot « enfant », qui peut désigner soit un âge soit une relation de parenté – c'est pourquoi il est d'autant plus important d'être précis sur le sens des termes. En tant qu'ils sont inscrits dans un arbre généalogique, les « enfants » constituent bien une génération familiale, les parents la génération précédente, etc. Les termes sont justes, mais il ne s'agit pas là des « enfants » au sens des *childhood studies* : ils resteront les enfants de leurs parents pour toujours, alors qu'ils ne seront dans l'enfance que pour un temps. Ce qui définit les « enfants » dans les *childhood studies* et dans le travail d'Alanen, ce n'est donc pas leur position définie dans l'arbre généalogique. Cependant, le terme de génération pris dans l'autre sens, celui de génération sociale, ne correspond pas davantage au type de structure dont Alanen affirme l'existence. L'appartenance à une génération sociale et l'appartenance à l'enfance ne coïncident que temporairement : les individus appelés à former une génération sociale (par exemple la « génération Y », celle des « *millenials* ») sont d'abord dans l'enfance (dans les années 1980-90 dans ce cas), permettant momentanément de confondre âge et génération. Mais cette génération va nécessairement vieillir, devenir adulte – à partir des années 2000, dans cet exemple – tout en restant la *même* génération. Dans un cas (l'enfance), la position sociale est par définition temporaire, dans l'autre (l'appartenance à une génération sociale), elle est pérenne. On ne peut donc pas davantage définir l'enfance au sens des *childhood studies* comme une « génération sociale », même si la référence constante d'Alanen à Mannheim, le penseur des générations prises en ce sens, suggère que c'est bien ainsi qu'elle l'entend la plupart du temps⁵⁴.

Qvortrup et Alanen ont ouvert la voie à une vision structurale en problématisant la position d'enfant par rapport à celle d'adulte, à côté des approches plus classiques qui font de l'enfance un « âge de la vie » (ou une étape) parmi d'autres dans une série chronologique. Cependant, le cadre épistémologique de la réflexion reste, *in fine*, celui d'une opposition entre structure et *agency*, qui envisage les « structures » comme des entités macro, collectives, ignorant l'épistémologie structuraliste, même dans la réflexion d'Alanen. En outre, le terme « génération », de quelque manière qu'on l'entende, ne peut pas rendre compte correctement de la structure dont il est question, et conduit à passer sous silence la question de l'âge, qui paraît pourtant incontournable pour penser les positions d'enfants et d'adultes. Enfin, l'argumentaire semble performatif et circulaire, ce qui explique sans doute son peu de succès dans les enquêtes empiriques. Il est donc nécessaire de reprendre cette question sur d'autres bases.

L'ARRANGEMENT SOCIAL DE L'AGE : DEUX MOMENTS D'UNE ETHNOGRAPHIE D'ENFANTS PRECAIRES EN CHINE, LUS À TRAVERS UNE GRILLE STRUCTURALE

Il y a donc bien, dans une des branches de la sociologie anglophone de l'enfance, la recherche d'une logique structurale, d'un ordre social spécifique à l'enfance ou plutôt à la relation enfant/adulte. En un sens, le présent article prolonge cet effort, mais à travers la recherche de critères applicables empiriquement. Or, un critère essentiel concerne la manière dont on peut rendre compte de ce que font les acteurs : s'il y a institution, s'il y a structure, l'explication « est hiérarchique : elle ne va pas “de bas en haut” (*bottom up*), mais “de haut en bas” (*top down*)⁵⁵ ». Descombes se réfère sur ce point à un père de l'intelligence artificielle en informatique, Herbert Simon. C'est aussi à un informaticien que j'emprunterai ici la métaphore très parlante entre « cathédrale » et « bazar »⁵⁶. La construction d'une cathédrale incarne le modèle *top-down* : le plan, l'architecture d'ensemble précède et détermine les parties (il y a une structure *a priori* ; c'est ainsi que les systèmes d'exploitation des ordinateurs type Windows sont pensés). En revanche, un bazar prend forme selon

⁵³ Mauger, 2015, 4, se référant à Mentré.

⁵⁴ Närvenen et Näsman (2004) ont critiqué très tôt et tous azimuts l'usage de « génération » dans ce contexte, soulignant entre autres la différence de structure entre une génération sociale et l'enfance au sens des *childhood studies*, sans être entendues. Ces auteures n'ont cependant pas perçu l'ambition structurale qui sous-tend la proposition d'Alanen et Qvortrup, son intérêt et son originalité. Pour une présentation synthétique des autres critiques qui ont pu être adressées à la notion de génération, voir Punch, 2020. Ces critiques restent dans le cadre d'une opposition structure-*agency* et d'une conception collectiviste de la structure.

⁵⁵ Descombes, 1995, 206.

⁵⁶ Raymond, 2001.

une logique *bottom-up* : il n'est pas organisé et défini préalablement, mais est le résultat d'une série d'additions spontanées, non coordonnées (modèle du Web participatif). À partir de ce critère, la question est de savoir quelle place il y a pour une approche *top-down* dans les recherches empiriques sur l'enfance.

Scène 1 : la cour de récréation, bazar ou cathédrale ?

L'enquête sur laquelle je m'appuie ici – conduite de 2006 à 2008, durant trois semestres passés sur place en immersion – concernait des enfants en Chine accompagnant leurs parents d'origine rurale et qui migrent vers les villes pour trouver du travail, dans des conditions difficiles à plus d'un titre (cf. encadré). Ils habitaient en l'occurrence dans un quartier très dégradé de Shanghai, en cours de démolition (c'était précisément le métier d'une grande partie de leurs parents de mener ce travail de démolition : *chaifangzzi* 拆房子), mais jouxtant des quartiers plus ordinaires.

Les enfants de migrants ruraux en Chine

Les migrations intérieures concernent des centaines de millions de Chinois partis chercher du travail vers les villes. Leur situation reste liée au système d'enregistrement de la résidence – dit du *hukou* (户口) dans sa forme abrégée – mis en place dans la Chine communiste des années 1950 pour stopper l'exode rural. Dans ce système, chacun est formellement rattaché à une localité précise et est enregistré en fonction de son occupation, comme étant travailleur rural (*nongye* 农业) ou non (*feinongye* 非农业). Le contrôle sur les migrations a été progressivement assoupli avec l'arrivée de Deng Xiaoping au pouvoir, et surtout à partir de la fin des années 1990. Cependant, le système du *hukou* n'a pas été aboli, donnant lieu à l'apparition de cette population de migrants identifiés comme *nongmingong* (农民工), parfois traduit en anglais par *peasant workers* : considérés comme des paysans (*nongmin* 农民) car ils sont possesseurs d'un *hukou* rural, ils ne travaillent néanmoins plus dans ce domaine (d'où le caractère *gong* 工 qui renvoie à l'ouvrier, *gongren* 工人 même si dans les faits une partie d'entre eux travaillent maintenant dans le commerce). Aujourd'hui, l'acquisition du *hukou* des petites et moyennes villes est souvent possible, notamment *via* l'achat d'un logement, mais cela reste très difficile dans les grandes villes, Shanghai en particulier. Cette population apparaît ainsi soumise à une double violence structurelle : politique, par leur exclusion de la citoyenneté urbaine à travers le système administratif du *hukou*⁵⁷ ; socio-économique, car ils sont particulièrement exposés à ce que le capitalisme chinois implique de violence, en termes de déplacements, de vulnérabilité ou de creusement des inégalités⁵⁸. La question de l'habitat, en particulier, est problématique dans des villes chinoises où la spéculation immobilière et la ségrégation spatiale sont intenses. Les migrants louent ainsi le plus souvent des logements vétustes et exiguës aux marges de la ville. À Shanghai on parle de « zones intermédiaires entre campagne et ville », *chengxiang jiehebu* 城乡结合部, expression qui désigne en fait des enclaves suspendues entre deux espaces rénovés ou nouvellement construits, et qui sont progressivement détruites pour être réaménagées, conduisant les migrants à déménager très fréquemment, parfois plusieurs fois par an. C'est dans un tel quartier, où ne logeaient exclusivement que des migrants, que j'ai enquêté et, pour un temps, habité. Je m'intéressais plus spécifiquement aux enfants, que les parents font de plus en plus souvent venir vivre avec eux en ville même si, auparavant, ils étaient plutôt laissés à la campagne aux soins de la famille. En 2012, les statistiques officielles comptaient 538 000 enfants de migrants à Shanghai sur un total de 1,2 millions en primaire et collège, soit environ 45% de la population de cet âge⁵⁹. Cependant, scolariser ces enfants reste compliqué : comme les autres droits sociaux, la scolarité est attachée au *hukou* et doit se faire en principe au village d'origine, ce qui signifie concrètement que les écoles publiques en ville refusent le plus souvent ces enfants ou leur imposent des frais de scolarité très élevés. Ce problème a nourri en Chine un souci public pour l'éducation de ces enfants. Dans les faits, l'école étant en principe gratuite et obligatoire jusqu'à 16 ans, le gouvernement local cherche des arrangements et peut prêter des locaux pour aménager des écoles privées, à bas prix, pour ces migrants, écoles dont la situation reste cependant toujours précaire et incertaine⁶⁰.

J'avais obtenu une place de professeur d'anglais dans l'école de ces migrants, elle-même temporairement aménagée dans les locaux d'une ancienne école en brique avec l'aide du gouvernement municipal. C'était pour moi juste une entrée sur le terrain, mon véritable but étant de pouvoir observer la vie quotidienne de ces enfants plutôt que leur scolarité, dans un effort pour développer un questionnement de sciences sociales qui s'éloigne des problématiques éducatives, hégémoniques sur cette population. Je ne m'intéressais donc pas en

⁵⁷ Froissart, 2013.

⁵⁸ Pour un tableau des difficultés multiples auxquelles se heurte la jeune génération de migrants à Shanghai, voir Ling 2019.

⁵⁹ Qian, Walker, 2015, 75.

⁶⁰ Salgues, 2012.

soi à ce que faisaient les enfants dans l'école, ni à ce qui se passait dans les salles de classe, ni même, au départ, à ce qu'ils faisaient dans la cour de récréation. Pourtant une scène, au printemps, retient mon attention.

Journal de terrain, 29 mars 2007 : Depuis que le beau temps est arrivé, après un printemps timide, froid et pluvieux, les billes ont massivement investi l'école. Plus exactement, elles occupent un large espace autour de la porte arrière de l'école, qui s'étend sur près d'un quart de la cour. Les enfants – en fait, les garçons – forment deux lignes continues qui se font face, auxquels il faut ajouter ceux qui regardent. Il y a là un groupe nombreux, et il faut pousser des coudes pour traverser et pouvoir observer un peu. [...]

La manière dont est organisé le jeu est la suivante : un enfant assis par terre, jambes écartées, pose quelques billes [et fait une annonce à haute voix : « tu en touches une tu en prends n »] ; en face, à une distance donnée, celui qui veut peut tenter sa chance et tirer. Il doit en toucher une pour remporter le lot – mais tous les échecs tombent dans la poche de l'offreur. [...] La scène fait inévitablement penser au grand marché alimentaire, à la sortie du quartier : les enfants assis par terre en ligne, forment l'offre, soit l'équivalent des étals de légumes ; les autres enfants, qui circulent et s'accroupissent pour tenter leur chance ici ou là, formant une ligne plus mobile, constituent la demande. Chaque « client » circule en examinant les différentes offres, tout le monde se bouscule et crie, rappelant, là aussi, la vie du marché. [...]

Aux récréations, le groupe d'enfants ainsi constitué est très important et il n'y a pas vraiment possibilité, ni besoin, de négociations – alors qu'à midi, où seuls restent ceux qui mangent sur place, il y a davantage de dialogues et de transactions, rappelant encore une fois le marchandage autour des étals de fruits. Chacun essaie d'attirer les clients, en criant à haute voix une offre nouvelle, plus intéressante que le voisin : « tu en tapes une, j'en donne trois », ou quatre, ou dix... Pour appâter le client, on peut aussi rapprocher les billes. À un joueur qui gagne trop souvent, je vois l'un de ceux qui sont du côté de l'offre dire qu'il refusait de continuer avec lui.

La cour de récréation est simple – un sol en béton nu, pas de préau ni d'herbes ou de fleurs, ni de terrains de sport, comme je peux en voir dans d'autres écoles, juste une ancienne table de ping-pong où une planche fait office de filet et un toboggan dont il ne reste plus que l'armature (sans que cela ne perturbe le moins du monde les enfants qui y jouent). Elle n'est clairement pas conçue pour accueillir les 700 élèves de l'école (la première année de l'enquête ; ils étaient 1000 ensuite, une autre école voisine pour migrants ayant été entre-temps démolie), d'où un système de roulement, avec une moitié des élèves ayant leur récréation décalée par rapport à l'autre moitié, pour pallier partiellement à ce problème de sureffectif. L'espace n'en demeure pas moins densément occupé et très animé, sauf pendant le repas du midi, où seule une minorité d'élèves restent manger : un repas simple est servi pour quelques yuans, que les enfants mangent debout ou dans leur classe. Dans ce cadre, le jeu de billes ne reflète pas l'activité de tous les enfants : seuls les garçons y jouent, et plutôt les grands, les petits se réservant des espaces plus marginaux dans la cour pour des jeux de plus petite ampleur. Mais ce qui frappe justement dans les billes – ce qui retient mon attention d'ethnographe, alors même que je plaçais jusque-là les jeux de la cour de récréation hors de ma zone d'intérêt sociologique – c'est le côté volumineux, impressionnant, collectif que prend le jeu : c'est sa dimension architecturale. S'agit-il alors d'une « cathédrale » ou d'un « bazar » ?

Au premier abord, le jeu répond à un critère de structure, c'est-à-dire qu'il y a des positions différenciées et complémentaires. C'est particulièrement clair dans la version chinoise que je présente ici, où il y a l'offre et la demande, ceux qui envoient et ceux qui réceptionnent. En réalité, ce n'est pas une spécificité chinoise : le jeu de billes, même lorsqu'il est joué sous une autre forme, est un objet social en tant qu'il est structuré. Même s'il s'agit juste par exemple de toucher la bille de l'autre, chacun tirant à tour de rôle, il y a justement un tour de rôle : chacun est successivement joueur et arbitre (surveillant la manœuvre de l'autre), il y a bien des positions déterminées même si elles ne sont pas associées à un joueur particulier, mais s'échangent en permanence. Il y a bien des règles, et c'est justement cela qui a frappé Piaget, parce qu'à partir du moment où il y a des règles à suivre, il y a du social au sens durkheimien et donc il y a lieu de discuter avec cet auteur. Pour le dire autrement, le jeu de billes est une institution. Faut-il en déduire alors qu'il suit un modèle holiste ? Sans doute. Il n'est pas sûr toutefois que cela enrichisse réellement la discussion. Dire que le jeu de billes relève d'une description structurale ne paraît pas apporter grand-chose. S'il y a bien des règles qui précédent

la partie de billes et en déterminent dans une certaine mesure la forme d'ensemble, elles sont cependant si simples qu'on ne parlera certainement pas à ce propos de « cathédrale ».

Ce n'est pas tout. Si le jeu de billes est bien structuré et relève donc d'un modèle structural, même si son intérêt est limité, la cour de récréation, elle, *ne l'est pas*. Il n'y a pas de règle ou de plan préalable qui informe la composition de la cour de récréation – et pour cette raison, le mot même de « composition » n'est pas le bon ici. La cour de récréation est un bazar : cette fois, la métaphore sonne parfaitement juste. À une échelle plus réduite, au sein de la cour, le « marché » aux billes est lui-même un « bazar » – là aussi, la proximité des termes est tout à fait heureuse. Si chaque échange est réglé explicitement, l'architecture qui émerge est le résultat *a posteriori* de la multitude de ces petits échanges. Les binômes offre-demande changent et la place de chacun n'est pas déterminée à l'avance, pas plus que l'espace précis qu'occupera l'ensemble. L'extrait du journal de terrain souligne la variabilité dans le temps et l'espace de ce marché. À midi ne prenait place qu'un semblant de collectif clairsemé et informe, alors qu'aux principales récréations il émergeait un vaste marché se déployant rapidement à travers toute une partie de la cour. Répétons-le : cette conclusion va dans le sens d'une conceptualisation de l'action depuis les individus, à l'encontre d'un modèle durkheimien. Qu'est-ce qui, alors, dans cette observation de la cour de récréation, relève réellement d'un critère holiste ?

Si l'organisation de ce marché aux billes, et de l'ensemble de la cour, en tant que somme d'une multitude d'activités non coordonnées, bruyantes et animées, est un bazar, son émergence à cette endroit-là et à ce moment-là, en revanche, ne doit rien au hasard, ni au choix des acteurs. L'école, elle, est une cathédrale – et la cour, en tant cette fois qu'espace physique, en est souvent, architecturalement, en France comme en Chine, le centre ou la nef. L'explication, dans cette perspective, a bien un élément *top-down* décisif, caractéristique du holisme structural. Pour saisir l'importance de ce point, on peut comparer les billes avec une autre scène de jeu, cette fois glanée hors de la cour de récréation.

Scène 2 : dérober des fruits, un moment de détournement ludique dans la rue

Printemps 2008. J'observe un moment de jeu improvisé, dans la rue, en fin d'après-midi après les cours. La rue, une artère importante de ce quartier en cours de démolition, se situe sur une frontière urbaine. Derrière le mur qui la longe, il y a le jardin d'une compagnie, dont l'aspect bien entretenu contraste avec le délabrement du quartier ; au-delà commence un tout autre quartier où vivent des Shanghaiiens. Je suis ce jour-là dans la famille d'un de mes élèves, dont la maison donne sur cette route, et du pas de la porte, ouverte en permanence, je peux observer le jeu et son évolution. Des enfants, profitant de leur sveltesse, se glissent dans le jardin à travers d'étroites fentes décoratives dans le mur. Ils reviennent fièrement avec des fruits cueillis aux arbres de ce jardin, des bibaces – qui ne sont pas bons, de leur avis même, mais ce n'est pas la question. Le jeu prend une certaine ampleur : de jeunes adultes qui passent par là au retour du travail, s'y mêlent, d'autres enfants viennent. Une forte dose d'excitation est perceptible dans l'agitation un peu désordonnée (les enfants qui courrent en chercher d'autres, jouent le long du mur, etc.) ou dans le sourire des enfants qui viennent ensuite me montrer, ainsi qu'à d'autres adultes qu'ils connaissent, leurs trophées. L'excitation existe aussi, bien sûr, dans les jeux de billes de la cour ; mais elle n'est pas aussi démonstrative.

Il s'est en tout cas passé quelque chose d'inhabituel – c'est pour cela que je prends un grand soin de noter la scène. De ce point de vue, l'interprétation de la scène est ambiguë : d'un côté, elle rappelle s'il en était besoin que les enfants sont capables d'initier un mouvement et sont créateurs d'activités ludiques. Il s'installe une sorte de complémentarité entre les enfants qui se glissent par les fentes, profitant de leur petite taille, et les jeunes adultes qui les aident à s'y glisser en les portant vers ces ouvertures qui sont assez hautes. Mais en réalité, les enfants n'ont besoin de personne pour se glisser dans le jardin, au départ ils se hissent eux-mêmes vers les ouvertures via une grosse pierre, une de celles qui jonchent un peu partout le sol dans ce quartier en cours de démolition. Ce sont eux qui ont initié le jeu, eux qui ont attiré l'attention des adultes avant d'impliquer dans leur jeu deux d'entre eux – une jeune femme et un jeune homme qui faisaient partie de la famille de certains des enfants présents. D'un autre côté, l'activité en question reste assez modeste et simple : cela souligne que ce type d'appropriation discrète de l'espace, qu'une activité ludique un tant soit peu

collective demeurent rares dans le quartier, et de fait je n'ai pas revu le même jeu se reproduire ensuite. En un sens, l'essentiel de mon travail d'observation en extérieur portait sur des scènes de ce genre (détournement de caddies au centre commercial, expéditions pour attraper des petits poissons dans le cours d'eau qui traverse le parc voisin, tentative de karaoké chez l'un, ou de partie de badminton au pied de la maison d'un autre). Mais chacune de ces scènes était unique, et recueillie seulement après de nombreuses heures d'observation passées sur place. Je pouvais ainsi observer parfois des improvisations plus ou moins inspirées, des pratiques ponctuelles de détournement ou d'appropriation ludiques, mais aussi le plus souvent beaucoup d'ennui dont se plaignaient d'ailleurs les enfants. Alors même que ces enfants de migrants disposaient (au contraire des Shanghaiiens) d'une grande marge de temps libre et, pour la plupart d'entre eux, d'une certaine liberté pour aller et venir dehors, il n'y avait pas d'activités régulières, pas de jeux de grande ampleur, bref, rien qui ressemble de ce point de vue aux jeux de billes.

Les deux scènes – les billes dans la cour de récréation et les fruits dans la rue – ne relèvent pas du même type de description sociologique. La description du jeu de billes est celle d'une institution, dont on explique les règles et les manières de faire, le déroulement, ou encore la saisonnalité. Même si elle s'appuie ici sur le journal de terrain, elle se décline fondamentalement au présent (« c'est ainsi que l'on joue aux billes »). La scène des fruits, au contraire, se dit au passé-composé (il s'est passé quelque chose ce jour-là dans la rue). Pour la décrire finement, une « sociologie de l'action » devient nécessaire⁶¹ : la question de l'enchaînement temporel des actions, celle des circonstances particulières, celle des capacités et des supports sur lesquels s'appuient les acteurs deviennent cruciales. Dans le cas de la scène des fruits, comme dans les autres observations que j'ai pu faire à l'extérieur, il y a une occasion particulière à l'origine de la scène (une rencontre entre enfants et entre enfants et adultes, et aussi un arrangement spécifique des choses et des lieux – une percée dans le mur qui borde la rue, un jardin à fruits). Le jeu repose entièrement sur la capacité des acteurs (les enfants au premier rang) à s'en saisir. L'action est véritablement dans ce cas *bottom-up*. Dans la cour de récréation, au contraire, la coordination de l'action est assurée *a priori*. Il y a cette formidable organisation du temps et de l'espace qui fait que tous les enfants de même âge se retrouvent au même moment au même endroit, et pour laquelle est mobilisé en réalité l'ensemble de la société (enfants, parents, professeurs, et même le gouvernement qui prêtait les locaux de cette école de fortune pour que les conditions normales d'une enfance scolarisée soient tant bien que mal remplies⁶²). Dans ce cas, au contraire de ce qui se passe dans la scène des fruits, l'espace est organisé, pensé en amont, surveillé par les professeurs (il n'est par exemple pas possible d'introduire des jouets de taille importante ou des individus extérieurs). Plus que la capacité à saisir une occasion, ce qui assure la possibilité de s'amuser repose dans ce cas sur l'existence d'un répertoire dans lequel les enfants vont puiser. Ce répertoire, c'est celui que l'anthropologie de l'enfance classique a pu étudier : jeux (et les billes ne sont évidemment qu'un exemple, le plus spectaculaire) ; plaisanteries et chansons (il y a toute une culture orale de la cour de récréation) ; rituels. Le jeu de billes y prenait ainsi une forme stable, répétitive, organisée que les pratiques ludiques n'avaient jamais à l'extérieur.

Retour au débat sociologique

Il y a donc, en définitive, une part holiste, *top-down*, dans les observations que je pouvais faire dans la cour de récréation, une dimension proprement sociologique (au sens de Durkheim) ou irréductiblement sociale et structurale (au sens de Descombes), qui se mêle à, mais ne se confond pas avec, la dimension interpersonnelle, plus proche de la psychologie de groupes, qui ressortait de l'extrait discuté plus haut du travail de Julie Delalande. Cette dimension holiste s'énonce simplement et n'a rien de « mystérieux » : la nature des activités des enfants dans la cour, leur succès, leur ampleur, leur intensité, sont dues en partie à une organisation sociale, qui regroupe collectivement les enfants au même endroit et au même moment, sur un critère d'âge qui vise aussi à les indifférencier à tous autres égards. Une telle organisation sociale, commune à toutes les écoles, ne se retrouve en revanche pas chez l'adulte. En ce sens, on se situe bien dans

⁶¹ Ogien et Quéré, 2005.

⁶² Salgues, 2012.

une direction de recherche qui correspond à la quatrième case du tableau 1 : il y a une dimension holiste, mais l'adulte n'est pas la mesure ou le modèle de ce qui se passe dans l'enfance. Ces résultats nous orientent cependant vers une structure qui n'oppose pas au niveau politique des collectifs – enfants et adultes, comme dans le modèle de « l'ordre générationnel » – mais qui distingue des logiques d'appariement – de regroupement et de division – par l'âge.

Quelle est la pertinence de ce résultat pour les débats sociologiques discutés auparavant ? Qu'il y ait une dimension holiste dans la cour de récréation en fait-il pour autant un objet de réflexion *intéressant* pour les sociologues d'inspiration holiste, ceux qui mettent en avant la question des classes sociales ? On voit bien pourquoi ceux-ci pourraient trouver spontanément plus d'intérêt dans une scène comme celle des fruits que dans celle des billes : la scène des fruits est en effet clairement « socialement située ». L'enfance y prend un visage particulier, on perçoit en quoi c'est une enfance « de classe » : les enfants de migrants sont dehors, le contrôle adulte sur eux est relâché (les parents étant au travail) ; là où les jeunes Shanghaiiens restent à l'intérieur, avec le plus souvent au moins l'un des grands-parents pour les encadrer en permanence hors de l'école. En outre, la géographie de la scène est profondément sociale : le quartier en cours de démolition et de rénovation joue un rôle clé dans cette scène, notamment par sa marginalité géographique. Au contraire, et même si un travail de comparaison rigoureux reste à mener qui conduirait à nuancer ce constat, les descriptions du jeu de billes semblent pouvoir se retrouver dans n'importe quelle cour de récréation, et les éléments du bref tableau que je rapporte dans cette cour de récréation ne paraissent guère liés à une condition sociale spécifique. C'est précisément pour cette raison que les sociologues désireux de saisir le « social » à l'œuvre comme cause agissante ne montrent pas d'intérêt pour ce type d'objet. A la réflexion, cependant, cela aurait dû au contraire soulever pour eux un nouveau questionnement théorique : si les enfants sont profondément affectés par leur position de classe dans d'autres arènes, comment expliquer qu'ils s'y soustraient en partie et semblent placés sous un régime particulier dans l'espace de la cour de récréation ?

Dehors, la condition socio-économique de ces enfants se traduit par un ennui ponctuellement trompé par quelques éclats et une difficulté à organiser des activités, en l'absence de soutiens institutionnels. Ces difficultés disparaissent dans la cour de récréation, où la position de classe de ces enfants de migrants ruraux semble moins peser sur eux, mais – c'est tout l'intérêt de cette dimension holiste que l'on a mise en évidence – pour des raisons strictement sociologiques : *constraints, dans la cour de récré, à s'occuper avec une très grande pauvreté de moyens, sinon la présence de leurs camarades, les enfants y portent la pauvreté avec plus de bonheur qu'ailleurs*. Dans la cour de récré, l'arrangement des âges est puissamment normatif et tend à euphémiser les positions de classe que le répertoire enfantin (billes, saut à l'élastique...) paraît transcender. Dehors, un arrangement spécifique de l'âge reste certes perceptible : les enfants ont du temps libre au même moment, à la sortie des classes. Mais ce moment est plus diffus et il y a beaucoup moins de contraintes normatives qui s'exercent sur eux, les laissant libres et dispersés. Cette différence se traduit par un style d'occupation du temps et de l'espace beaucoup plus sensible à la variable de classe. C'est donc bien la même combinaison de précarité et d'arrangement des enfants (la place qui leur est donnée par rapport à leur âge) qui doivent être pensés ensemble dans des configurations différentes, pour expliquer à la fois l'activité intense et régulière d'un côté et l'ennui mêlé d'inattendu de l'autre. Ainsi, *sans renoncer en rien aux repères conventionnels du social*, notamment aux classes sociales, l'analyse problématise la question de l'âge en tant qu'elle structure l'arrangement des individus dans l'espace social, comme le font, d'une autre manière, la classe sociale ou le genre.

Tout se passe comme si une certaine sociologie soucieuse des positions de classe pensait la cour de récréation comme une situation tendanciellement asociale. Cela revient, cependant, à naturaliser ce rapprochement entre enfants, cet arrangement des âges, pourtant tout à fait singulier. Tout autant que « différencier les enfants »⁶³, les « mettre en équivalence »⁶⁴ est une opération qui devrait interroger le sociologue. Les « rassembler », les

⁶³ Lignier, Lomba et Renahy, 2012.

⁶⁴ Thévenot, 2006.

trouver « ressemblants » sur la base de leur âge, est tout aussi social, tout aussi important à problématiser, que les traiter différemment sur la base de leurs autres caractéristiques socio-démographiques.

CONCLUSION

J'ai proposé ici trois moments successifs de ce qui pourrait être une sociologie de l'enfance renouvelée : une réécriture du débat, en France, entre partisans de l'extension dans ce champ des marqueurs disciplinaires classiques et auteurs plus soucieux de valoriser les spécificités de cet âge ; une critique de la théorie, issue des *childhood studies* anglophones, d'un « ordre générationnel » ; une comparaison ethnographique entre deux scènes de récréation, auprès d'enfants précaires à Shanghai, pour montrer le soubassement structural de l'activité enfantine. Chacun de ces moments présente ses propres résultats. La mise en perspective, d'abord, de tout un ensemble de travaux francophones et anglophones sur l'enfance comme *sociologie de la reconnaissance des enfants*, avec son exigence de symétrie ou d'horizontalité, est importante en soi. Elle permet de mieux nommer ces travaux : il s'agit bien d'une approche singulière et non simplement de « la » sociologie des enfants ou des « études sur l'enfance » en général, et contrairement à la façon dont ces auteurs se désignent eux-mêmes. Elle permet aussi de mieux percevoir ce que cette perspective, y compris si on ne la partage pas sur le plan politique, a rendu possible voire incontournable en termes méthodologiques. L'impossibilité, ensuite, de parler de « génération », dans le sens où l'utilise Alanen, pour fonder le socle théorique des *childhood studies*, est également capitale. Ce concept est placé si haut, dans les avancées théoriques peu nombreuses dont peuvent se prévaloir les *childhood studies*, et est en même temps si peu discuté ou mobilisé, que le présent article aurait déjà atteint son but s'il permettait de rouvrir le débat. De fait, je voulais montrer ici que cette théorie est porteuse d'une intuition profonde, mais que, si l'on veut mieux établir le projet des études sur l'enfance, ce n'est pas la génération, c'est l'âge qui doit être pensé autour de l'idée « d'ordre », c'est-à-dire de structure. La comparaison, enfin, de deux moments de récréation très différents, l'un institutionnalisé à l'école, l'autre improvisé dehors, permet de revisiter sur des bases nouvelles un classique de ce champ. Le jeu de bille, dans cet exemple, n'apparaît plus seulement comme l'expression du génie créatif des enfants, mais comme le produit en effet remarquable d'un arrangement social lui aussi extraordinaire – concentrer, sur la base de leur âge, tous les enfants au même moment, sur un même lieu, avec le même impératif de s'amuser avec un minimum de moyens. Le regard est ainsi déplacé vers la question de l'ordre social dans toutes ses dimensions : d'une arène à l'autre, de la cour de récréation à la rue, classe sociale et organisation de l'âge contribuent en effet ensemble à façonner des moments très différents de l'expérience enfantine.

Si chacun de ces trois moments de la réflexion aurait ainsi pu faire l'objet d'un article en soi, les réunir ensemble semblait toutefois nécessaire car, d'une question à l'autre, c'est le même fil rouge que j'ai suivi, celui d'une épistémologie du holisme structural qui dessine une problématique commune. Mise en lien avec le problème initial posé à partir du débat français et la « solution » problématique qui existait déjà dans la sociologie anglophone nord-européenne, la réflexion sur les deux scènes ethnographiques vise une portée plus large que ce terrain ou que la question des cours de récréation. Elle vise un questionnement sur le sens et les conséquences de cette pratique tout à fait singulière, et sans doute historiquement peu ancienne, qui consiste à penser un enfant comme fondamentalement semblable à un autre enfant du même âge, et à les rapprocher ou les rassembler sur cette base. Ce qui compte ici, par-delà l'exemple empirique donné, c'est le type de raisonnement à l'œuvre : penser l'âge comme une manière instituée de mettre en rapport les individus, et qui informe en amont l'action et l'expérience de ceux-ci. Ce critère holiste, s'il ne s'applique pas nécessairement à toutes les situations étudiées par les sociologues de l'enfance, a cependant une portée potentiellement large. Certes, ce qui se passe dans la cour de récréation était unique sur mon terrain – le spectacle auquel elle donnait lieu m'avait frappé précisément pour cette raison. Cependant, comme on l'a vu, même dans la scène de la rue, l'arrangement des âges n'est pas dû au hasard et joue aussi un certain rôle, plus diffus. Surtout, on peut déjà entrevoir que des questions analogues traversent, d'une manière ou d'une autre, de nombreux moments de la vie des enfants. Les normes pédagogiques ou médicales qui les accompagnent tout au long de leur développement, et avec lesquelles doivent composer les sociologues de l'école et de la

famille, reposent sur des logiques analogues de rapprochement entre individus du même âge et de différenciation entre individus d'âge différents. Les enfants eux-mêmes, en France comme en Chine aujourd'hui, ne cessent de se penser en rapport avec leur âge, dans une comptabilité minutieuse – ce qui renvoie bien à un processus de comparaison et de différenciation, de rapprochement et de mise à distance avec les autres individus, qui façonne en profondeur leur expérience. C'est un premier prolongement qu'appelle le présent article : le raisonnement appliqué ici peut offrir une base pour penser l'enfance, dans une perspective sociologique, pour de toutes autres situations.

Un deuxième prolongement concerne la portée du raisonnement par-delà le cas des enfants. En effet, la mise en évidence d'une organisation de l'âge remarquable dans le cas des enfants invite à se demander si ce type de phénomène se retrouve chez les adultes. De fait, il y a des analogies : les adultes peuvent être à certains moments réunis par âge, dans des clubs du troisième âge ou dans des promotions d'étudiants par exemple. Mais, contrairement à ce qui se passe avec la cour de récréation, les courbes de QI ou d'autres aspects institutionnels de l'enfance, on est là dans des situations rares, qui ne touchent pas tous les adultes, où la comptabilité de l'âge est plus floue, bref qui se font sur un mode plus diffus, plus éclaté, plus spécifique – et il est extrêmement important de le souligner dès lors qu'il s'agit de la question du holisme et de l'institutionnalisation. Pour le reste, dans la plupart des cas, les logiques d'équivalence et, inséparablement, de différenciation selon l'âge semblent tout à fait différentes, voire opposées, dans le cas de l'adulte et dans celui de l'enfant. Le terme même d'« adulte » convient pour tous les adultes, les jeunes et les vieux : on est et on reste adulte *en dépit* de son âge – et ce statut commun ne se traduit pas par le fait de réunir les individus ensemble. Le terme d'« enfant », au contraire, convient mal pour les plus petits et les plus grands, bébés ou adolescents (un problème sémantique auquel se heurtent souvent les études sur l'enfance) : au contraire de l'adulte, l'« enfant » est catégorisé et placé *en fonction* de son âge. De la même manière, une différence de traitement entre adultes selon leur âge est toujours susceptible d'être contestée et requalifiée en discrimination, alors qu'elle organise au quotidien tout naturellement la vie des enfants. Tout suggère ainsi une structure autour de l'âge où ce qui se passe dans l'enfance prend sens par opposition à ce qui se passe pour l'âge adulte, comme le disait Alanen. Cependant, la sociologue finlandaise posait d'abord l'existence de deux collectifs (deux « générations »), et se retrouvait ensuite embarrassée par la question des différences d'âge au sein de ces groupes. Je voudrais suggérer ici, au contraire, que c'est la manière même de décliner l'âge et, précisément, de gérer son hétérogénéité, qui donne son sens sociologique à la problématique de la position d'enfant par rapport à celle de l'adulte, et réciproquement. Penser l'arrangement des âges dans l'enfance est ainsi un premier pas pour repenser celui des adultes. À travers les nouvelles problématiques d'âge qu'ils font ou devraient faire émerger pour les sciences sociales, ce sont donc les enfants qui pourraient être un point de référence pour repenser nos perspectives sur les adultes, plutôt que le contraire.

L'AUTEUR

Camille Salgues, Université normale de Chine du Sud (Guangzhou), département de géographie. Après avoir soutenu, à l'EHESS, une thèse en sociologie sur la condition des enfants de migrants ruraux à Shanghai, je travaille aujourd'hui en Chine sur la situation des enfants dans les campagnes du Guangdong. Ces enquêtes empiriques s'accompagnent d'une réflexion épistémologique sur l'enfance. Je mène par ailleurs un travail de traduction des sciences sociales de l'anglais et du chinois vers le français (camillesalgues@hotmail.com)

ABOUT THE AUTHOR

Camille Salgues, South China Normal University (Guangzhou), geography department. I defended my PhD dissertation at the EHESS (Paris) in sociology on the condition of rural migrants' children in Shanghai. I am now working in China on the situation of children in rural Guangdong. In parallel, I have been carrying out an epistemological reflection on childhood. I also translate social sciences from English and Chinese into French (camillesalgues@hotmail.com)

RÉFÉRENCES

ALANEN, Leena (2001a), "Childhood as generational condition. Children's daily lives in a central Finland town", in Leena ALANEN and Berry MAYALL (eds), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (London; New York: Routledge/Falmer), pp. 129-143.

— (2001b) "Explorations in generational analysis", in Leena ALANEN and Berry MAYALL (eds), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (London; New York: Routledge/Falmer), pp. 11-22.

— (2009), "Generational Order", in Jens QVORTRUP, William A. CORSARO and Michael-Sebastian HONIG (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (Basingstoke: Palgrave Macmillan), pp. 159-174.

ALANEN, Leena et MAYALL, Berry (2001) *Conceptualizing Child-Adult Relations* (London; New York: Routledge/Falmer).

ARLEO, Andy et DELALANDE, Julie (dir.) (2010) *Cultures enfantines : universalité et diversité* (Rennes, Presses universitaires de Rennes)

BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris (2010) "Childhood sociology in ten countries: current outcomes and future directions", *Current Sociology*, vol. 58, n° 2, pp. 369-384.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-José (dir.) (1976) *Espaces d'enfants: la relation enfant-environnement, ses conflits* (Paris, Ministère de la qualité de la vie, Comité scientifique Espace et cadre de vie)

COURT, Martine (2017) *Sociologie des enfants* (Paris : La Découverte).

DELALANDE, Julie (2001) *La Cour de récréation* (Rennes : Presses Universitaires de Rennes).

— (2003) « Culture enfantine et règles de vie », *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, vol. 40, pp. 99-114 (<https://journals.openedition.org/terrain/1555>).

— (2006) « Le concept heuristique de culture enfantine », in Régine SIROTA (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (Rennes : Presses universitaires de Rennes) pp. 267-274.

— (2008) « Enfance (socio-anthropologie de l') », in Agnès VAN ZANTEN, *Dictionnaire de l'éducation* (Paris : Presses universitaires de France), pp. 248-251.

DELPHY, Christine (2001) *L'ennemi principal, 2: Penser le genre* (Paris : Éd. Syllepse).

DESCOMBES, Vincent (1995) *La denrée mentale* (Paris : les Éd. de Minuit).

DESCOMBES, Vincent (1996) *Les institutions du sens* (Paris : les Éd. de Minuit).

DURKHEIM, Émile (1997) *Les règles de la méthode sociologique* (Paris : Presses universitaires de France).

FROISSART, Chloé (2013) *La Chine et ses migrants: la conquête d'une citoyenneté* (Rennes : Presses universitaires de Rennes).

HONNETH, Axel (2004) « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du MAUSS*, 23, 1, pp. 133-136.

HOUDE, Olivier (2011) *Psychologie de l'enfant*, 5e éd. mise à jour (Paris : Presses universitaires de France).

JAMES, Allison et PROUT, Alan (eds) (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (London; Washington: Falmer Press).

LAHIRE, Bernard (dir.) (2019) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants* (Paris : Le Seuil).

LEE, Nick (2001) *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty* (Buckingham: Open University Press).

LIGNIER, Wilfried, LOMBA, Cédric et RENAHY, Nicolas (2012) « La différenciation sociale des enfants », *Politix*, vol. 99, n° 3, pp. 9-21.

LIGNIER, Wilfried et PAGIS, Julie (2017) *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social* (Paris : Le Seuil).

LING, Minghua (2019) *The Inconvenient Generation: Migrant Youth Coming of Age on Shanghai's Edge* (Stanford: Stanford University Press).

MAUGER, Gérard (2015) *Âges et générations* (Paris : La Découverte).

MORROW, Virginia (2008) « Changing times at Childhood: finding a conceptual home? », *Childhood*, 15, 3, pp. 301-307.

NÄRVÄNEN, Anna-Liisa, NÄSMAN, Elisabet (2004) "Childhood as Generation or Life Phase?", *Young*, vol. 12, n° 1, pp. 71-91.

NIEUWENHUYSEN, Olga (2013) « Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives », *Childhood*, 20, 1, pp. 3-8.

OGIEN, Albert, QUERE, Louis (2005) *Le vocabulaire de la sociologie de l'action* (Paris : Ellipses).

PERCHERON, Annick (1985) *La socialisation politique. Défense et illustration* (Paris : Presses Universitaires de France).

PIAGET, Jean (2000) *Le jugement moral chez l'enfant* (Paris : Presses universitaires de France).

PUNCH., Samantha (2020) "Why have generational orderings been marginalised in the social sciences including childhood studies?", *Children's Geographies*, vol. 18, n° 2, pp. 128-140.

PUNCH, Samantha et TISDALL E. Kay M. (2012) « Exploring children and young people's relationships across Majority and Minority Worlds », *Children's Geographies*, 10, 3, pp. 241-248.

QIAN, Haiyan, WALKER, Allan (2015) "The education of migrant children in Shanghai: The battle for equity", *International Journal of Educational Development*, vol. 44, pp. 74-81.

QVORTRUP, Jens (1987) "Introduction", *International Journal of Sociology*, vol. 17, n° 3, pp. 3-37.

— (1993) "Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon", *Childhood*, vol. 1, n° 2, pp. 119-124.

— (2007) "Editorial: A reminder", *Childhood*, vol. 14, n° 4, pp. 395-400.

— (2009a), "The development of childhood: change and continuity in generational relations", in Jens QVORTRUP (ed), *Structural, Historical, and Comparative Perspectives (Sociological Studies of Children and Youth)* (Bingley: Emerald Group Publishing).

— (2009b) "Childhood as a Structural Form", in Jens QVORTRUP, William A. CORSARO and Michael-Sebastian HONIG (eds) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (Basingstoke: Palgrave Macmillan), pp. 21-33.

RAYMOND, Eric S. (2001), *The Cathedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary* (O'Reilly Media).

RAYOU, Patrick (1999) *La grande école : approche sociologique des compétences enfantines* (Paris, Presses universitaires de France).

RYAN, Patrick J. (2008) "How New Is the 'New' Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift", *The Journal of Interdisciplinary History*, vol. 38, n° 4, pp. 553-576.

SALGUES, Camille (2012) « Ethnographie du fait scolaire chez les migrants ruraux à Shanghai. L'enfance, une dimension sociale irréductible », *Politix*, vol. 99, n° 3, pp. 129-152.

— (2015) *Grandir aux marges de Shanghai. Une sociologie du statut d'âge à l'aune de la condition des enfants de migrants ruraux en Chine*, Thèse de doctorat, EHESS.

— (2018) « Bourdieu without childhood: Methods and theoretical postulates of a study on French working-class children », *Childhood*, pp. 109-122.

SIROTA, Régine (dir.) (2006) *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (Rennes : Presses universitaires de Rennes).

STETTINGER, Vanessa (2014) « Pour une approche sociologique renouvelée des "enfants pauvres" », *Sociologie*, vol. 5, n° 4, pp. 441-453.

THEVENOT, Laurent (2006) *L'action au pluriel: sociologie des régimes d'engagement* (Paris : La Découverte).