

# La participation sociale et politique des enfants : une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes

Elsa Zotian

La participation sociale et politique au quotidien  
Number 71, Spring 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024742ar>  
DOI: <https://doi.org/10.7202/1024742ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)  
1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Zotian, E. (2014). La participation sociale et politique des enfants : une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes. *Lien social et Politiques*, (71), 127–142. <https://doi.org/10.7202/1024742ar>

Article abstract

While the number of children's councils has been increasing—a reflection of the new democratic ideal of participation of society's youngest members—little is known about the informal, diffuse ways in which children participate politically and socially. This paper seeks to analyse situations in which children implement forms of political participation that “fly under the radar” but that sometimes put adults in awkward situations. On the basis of a survey of children age 8 to 12 raised in working class migrant families, we propose an ethnography of practices that include rejecting children from neighbouring schools, making fun of peers and raising hell. These unusual ways of participating in society involve concepts of living together, social categorization and hierarchization, and forms of resistance that diverge from what the adults in their environment expect of them.

# La participation sociale et politique des enfants : une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes

ELSA ZOTIAN

Anthropologue de l'enfance  
Chercheure correspondante, Centre  
Norbert Elias  
Collaboratrice scientifique,  
Université de Liège 2013-2014

## INTRODUCTION

Dans les années 1950, Marshall définissait les enfants comme des « *citizens in potentia* », citoyens en puissance, c'est-à-dire à la fois dépourvus de droits politiques et bénéficiant de droits civils et sociaux limités (James et James, 2004). Depuis, la diffusion de nouvelles conceptions de l'enfant issues de la psychologie a transformé leur statut (Chombart de Lauwe, 1991 ; De Singly, 2004). Ceux qui étymologiquement « ne parlent pas » sont devenus des sujets de droit et ont accédé à une nouvelle légitimité à s'exprimer et donner leur point de vue. Cet idéal de participation autour duquel se structurent désormais les conceptions contemporaines de l'enfance se diffuse à l'échelle mondiale et se décline sous diverses formes : dans la sphère privée, on repère l'émergence de styles éducatifs fondés sur la négociation (Fize, 1990), dans le monde éducatif se donnent à voir des mouvements d'horizontalisation des rapports pédagogiques (Dubet, 2000), tandis que dans le champ politique se développent les conseils d'enfants et de jeunes (Richez, 2012).

Cet article propose d'analyser et discuter des styles de participation enfantine qui se déploient en marge ou « à revers » de ces espaces de participation centrés sur les relations enfants-adultes. Il s'agit de manière de dire, de faire et de penser que les enfants développent au cours de leurs interactions quotidiennes avec leurs pairs, qui produisent, contestent ou reproduisent des rapports de pouvoir, dont certains restent relativement invisibles du point de vue des adultes, tandis que d'autres débordent les frontières de la socialisation interenfantine et sont érigés par ces derniers en problèmes publics.

Nous désignons par la notion d'« arrière-scènes participatives » ces manières informelles et diffuses par lesquelles les enfants « prennent part » à la vie sociale et politique. Notre propos s'appuie sur la socioanthropologie de l'enfance, qui s'est dotée d'outils théoriques et méthodologiques permettant aujourd'hui d'appréhender les enfants comme des acteurs sociaux à part entière (James et Prout, 1990 ; Delalande, 2001 ; Sirota, 2005). « *As Mayall argues, this stress on agency suggests not only that children are social actors – people “who express their wishes, demonstrate strong attachments” and so on – but that children’s “interaction makes a différence – to a relationship, a decision, to the workings of a set of social assumptions or constraints”* » (James et James, 2004 : 24).

Dans cet article, nous proposons précisément d'analyser trois registres de participation enfantine, en tant qu'ils coproduisent l'ordre social.

Il s'agit d'une part de voir comment les enfants se saisissent d'un dispositif participatif mis en place par les équipes pédagogiques de leur école, les conseils de classe, au cours desquels il leur est possible de discuter publiquement des conflits ou des difficultés qu'ils rencontrent avec leurs pairs.

Il s'agit d'autre part de repérer des modalités de participation enfantine non enchâssées dans des dispositifs participatifs, qui pourraient être qualifiées d'infrapolitique (Cefaï, 2012), mais que nous proposons d'appréhender comme des formes de participation sociopolitique « à bas bruit ». Ce sont à la fois des pratiques de catégorisation et de hiérarchisation des enfants « en acte », qui s'articulent à des ordres de valeurs et des conceptions du vivre ensemble, et des manières de remettre en cause l'autorité adulte et plus largement les systèmes de classement des individus par les institutions de l'État.

L'objectif de cet article est de penser la singularité du « prendre part » enfantin dans ses tensions avec les adultes. Pour ce faire, nous proposons une approche compréhensive se situant « à hauteur d'enfant », fondée sur une ethnographie minutieuse (Cefaï, 2012) des pratiques enfantines consistant à se moquer de ses pairs, rejeter les enfants de l'autre école et se rendre ingérable. Le travail de terrain a été mené entre 2005 et 2008 auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans, grandissant dans le centre-ville de Marseille (France). Il s'agit d'enfants issus de familles populaires migrantes, qui connaissent, pour nombre d'entre elles, d'importantes formes de précarité. Ce sont leurs expériences, localement ancrées, dont nous allons rendre compte, en croisant les observations, les conversations informelles et les entretiens recueillis auprès d'eux au cours d'une enquête multisite où nous les avons suivis à l'école, dans les rues du quartier, au club de football, à la bibliothèque, etc. Leurs registres discursifs, leurs catégories émiques, leurs tournures de phrases constituent la matière première à partir de laquelle nous allons ensuite par induction rendre compte de leur point de vue sur leur vie sociale et leurs expériences ordinaires du politique, puis les croiser avec les perceptions et modalités d'action des adultes qui les entourent.

## S E M O Q U E R

Dans l'école enquêtée, les enseignants de CM1-CM2 ont mis en place depuis quelques années des « conseils de classe », forme locale du « conseil de coopération » élaboré par F. Oury (Vasquez et Oury, 1991). La mise en place de ce dispositif correspond à une sorte de vulgate, dérivée des outils de la pédagogie institutionnelle, qui s'est diffusée d'enseignant à enseignant dans un souci pratique, sans que soit engagée sur ces questions une réflexion globale de la part de l'équipe pédagogique de l'école.

Lors des « conseils de classe », des temps sont dédiés à la discussion collective des « mots » déposés par les enfants, soit sur le cahier du conseil, soit dans une boîte prévue à cet effet tout au long de la semaine écoulée. La majorité des mots déposés par les enfants concernent des tensions ou des conflits qui les ont opposés à leurs pairs au cours de la semaine, et sur lesquels ils souhaitent que le conseil intervienne. La discussion collective est organisée autour de la lecture des « mots ». Les différents protagonistes prennent alors la parole : l'élève auteur du « mot » expose ses griefs, le ou les élèves accusés donnent ensuite leur version des faits, tentent de se justifier et de se défendre, les autres élèves interviennent en tant que témoins ou pour soutenir telle ou telle partie en conflit.

On observe que les enfants recourent la plupart du temps à ce dispositif mis en place par les adultes de l'école pour dénoncer les moqueries dont ils sont l'objet de la part de leurs pairs. Celles-ci portent essentiellement sur les prénoms et les patronymes, les caractéristiques physiques, les pratiques alimentaires et l'hygiène de l'autre.

Lors du conseil de classe du 15 novembre 2007, Rochdi prend la parole pour se plaindre de ce qu'Amine se moque de lui en l'appelant Tarzan<sup>1</sup>.

Rochdi : Maîtresse, Amine, il se moque de moi ! Par exemple, quand on descend [en récréation], dès qu'on joue au foot, il me dit : « Tarzan, vas au goal ! »

[Certains élèves se mettent à rire]

Amine : Mais on joue !

La maîtresse : [en haussant le ton], Mais on ne joue pas ! On a déjà expliqué qu'on arrêtaît de se moquer les uns des autres ! Pourquoi tu continues à le faire ? !

Rochdi : Il disait : « Ah la touffe ! »

1. On retrouve ici, déclinée dans une version enfantine, la distinction repérée par William Labov à propos du parler des jeunes des ghettos noirs américains (Labov, 1978) entre insultes réelles et insultes rituelles, ces dernières désignant « toutes sortes de remarques virulentes, de plaisanteries désobligeantes et de moqueries échangées sur le ton de l'humour entre personnes qui se connaissent ou du moins font preuve d'une certaine complicité » (Lepoutre, 2001 : 173).

Amine: Même quand j'étais malade, j'avais mal au ventre, il est venu, il m'a fait: « Euh, reste avec Tarzan, reste! » Samba, il a pas fait ça? Il m'a dit: « Reste avec Tarzan! »

La maîtresse: Ah, il s'est appelé lui-même Tarzan?

Amine: Ouais, il a fait: « Reste avec Tarzan! »

Samba: Maîtresse! Maîtresse! Moi, j'ai entendu: il a dit: « Reste Minuit », il a pas dit Amine, il a dit: « Reste Minuit. »

Ces notes ethnographiques donnent à voir, au sein des groupes de pairs masculins, l'utilisation courante de surnoms et de sobriquets. L'enjeu des discussions entre les enfants consiste à déterminer si l'on est dans le registre de l'humour, dans quel cas, l'utilisation du surnom signe la complicité qui unit les protagonistes, ou bien si on est dans le registre du sobriquet, qui marque une forme d'exclusion et de domination envers l'enfant ainsi nommé.

Dans ces argumentaires, la question de la réciprocité dans l'utilisation des surnoms permet de déterminer dans quel registre discursif l'interaction langagière s'est tenue. Or la frontière entre humour – exprimée par les enfants à travers l'expression « pour jouer » – et offense est extrêmement ténue. Ainsi, selon la prosodie utilisée, la gestuelle, le contexte, le surnom sera considéré comme une marque d'affection ou comme une insulte.

Mais l'analyse globale de ces recours au conseil permet de repérer, au-delà de ces variations circonstanciées, comment ces pratiques dépendent du style de liens qu'entretiennent les protagonistes et sont en réalité enchâssées à la structure sociale infantine du quartier (Foote White, 2002): on observe ainsi que certains enfants ne recourent jamais au conseil pour se plaindre, mais également que ce sont toujours les mêmes garçons qui se saisissent de l'opportunité que leur offre le conseil pour essayer d'obtenir réparation quant à des moqueries subies.

Ces asymétries donnent à voir les hiérarchies qu'il existe entre garçons au sein de la classe, et qui sont elles-mêmes le reflet de celles en vigueur au sein du groupe des pairs à l'échelle du quartier. La catégorie des garçons qui considèrent l'utilisation de leur sobriquet comme des insultes réelles correspond en effet à ceux qui fréquentent peu les espaces publics du quartier et se situent à la périphérie de la sociabilité de rue locale; tandis que ceux qui n'ont jamais recours au conseil pour ce type de fait y sont fortement intégrés.

Cet extrait d'entretien montre les pratiques langagières contrastées que mettent en œuvre les garçons les plus intégrés à la sociabilité de rue à propos de leurs propres surnoms.

L'ethnographe: Vous vous appelez entre copains?

Amine: Bien sûr!

Samba : Moi, je m'appelle E.T. [En montrant Mounir] Lui, c'est Annabibi.

L'ethnologue : C'est vos surnoms ?

Amine : C'est leurs surnoms.

L'ethnologue : Et toi ?

Amine : Moi, j'ai deux prénoms : Amine et « à minuit ».

[Les trois garçons en chœur] Il est minuit !

Mounir : Il est minuit, on va manger des haricots : c'est Ismaël « haricot »...

Amine : El Hadj, c'est « calamar » !

Mounir : El Hadj, c'est « calamar » ! À 2 h, on va regarder E.T.

Samba : Et Shreck 2 !

L'ethnologue : C'est qui Shreck 2 ?

Mounir, Amine et Samba [en même temps, en riant] : C'est Élias !

Amine : Et lui, c'est Annabi !

Samba : Après, à minuit, pile-poil, on va à Annabi, on va danser là-bas ! Voilà.  
[Se mettant à chanter] Hé ! Hé !

L'ethnologue : Pourquoi Annabi ?

Amine : Parce qu'il vient de là-bas !

Samba : En plus, il ressemble à un Annabi !

E : D'accord. Et pourquoi, toi, E.T. ?

Samba : [en riant] : Parce que j'ai une grosse tête !

Amine : [à l'ethnologue] Et Jelloul ? Tu connais Jelloul ?

[Les trois garçons en même temps, en riant] : C'est Canal Satellite ! Il a des grandes oreilles ! C'est Jumbo !

Les surnoms sont présentés ici sous la forme d'une histoire connue de l'ensemble des membres du groupe de pairs et récitée collectivement, construite sur des jeux de mots qui viennent redoubler les jeux de mots que constitue en soi chaque surnom : certains occupent dans le récit la fonction de repères spatio-temporels (à minuit et Annabi), tandis que les surnoms construits à partir d'éléments comestibles (haricot, calamar) ou en référence à des personnages de films (Shreck 2, E.T.) y sont insérés sous forme d'activités partagées. Lorsque le groupe fait référence au surnom de Jelloul, il ne s'agit plus de réciter collectivement une

histoire, mais d'élaborer la meilleure «vanne» possible à partir du sobriquet de Jelloul. À travers ces performances verbales contrastées est affirmée la frontière qui sépare membres du groupe et exclus.

On retrouve ces rapports de domination que les garçons inscrits dans la sociabilité de rue exercent sur leurs pairs déclinés sous une autre forme, à travers la pratique qui consiste à désigner un autre enfant comme «filles prisonnières» ou «garçons prisonniers». Par «filles prisonnières», ces garçons désignent les filles du quartier assignées à l'espace domestique par leurs parents, «qui sortent que pour acheter le pain» et grandissent à l'exclusion de la sociabilité enfantine de rue. Mais de leur point de vue, il existe aussi des «garçons prisonniers». Considérés comme inaptes à se confronter à la brutalité des échanges qui caractérise la sociabilité de rue masculine, et séjournant peu dans les espaces publics, les «garçons prisonniers» ne sont pas considérés comme de «vrais garçons» et sont assimilés à leurs homologues féminines. Se faire traiter de «garçon prisonnier» est une insulte qui exige réparation comme le montrent les propos de ce petit garçon : «Mon grand frère, il aime pas aller sur la place, parce qu'avant, il sortait pas beaucoup parce qu'il avait beaucoup de devoirs. Les autres, ils l'appelaient "prisonnier". Un jour, il s'est énervé, y a un, il lui a dit : "Prisonnier ! prisonnier !", ben, il a pris une grosse pierre, il lui a jetée, il lui a ouvert la jambe.»

Ces conflits à propos des surnoms de même que l'utilisation de l'expression «garçon prisonnier» révèlent la hiérarchie sociale de sexe qui structure la communauté enfantine et traverse les groupes de pairs masculins : du côté de la masculinité hégémonique (Connell, 1995) se situent les garçons dont la socialisation est centrée sur la fréquentation des espaces publics du quartier et qui édictent, par leurs pratiques de désignation de l'Autre, les normes en matière de virilité enfantine locale ; de l'autre, les garçons dont la masculinité est mise en défaut par ces pratiques et se trouvent socialement subordonnés et marginalisés aux premiers.

Les hiérarchies propres à la socialisation interenfantine locale pénètrent donc l'école, alimentent les conflits et monopolisent une grande part du temps consacré aux conseils. À travers la mise en place des «conseils de classe», les enseignants permettent finalement aux rapports sociaux (Dorlin, 2009), tels qu'ils se déclinent dans les univers locaux de socialisation des enfants, d'être publiquement exposés dans un espace, l'institution scolaire, où ils sont théoriquement suspendus au profit de la promotion de l'«élève», figure universelle qui préfigure elle-même celle du «citoyen» tel qu'il est pensé dans les sociétés libérales.

On repère ainsi un écart entre l'insertion, via un dispositif participatif, des rapports sociaux de sexe tels qu'ils se déclinent à «hauteur d'enfants» dans l'école et la perception limitée qu'en a l'enseignante, du fait même de leur illégitimité

politique au sein de l'espace scolaire. On peut par ailleurs faire l'hypothèse que le décalage entre la façon dont les enfants se saisissent de cet espace public de parole et les attentes de l'enseignante s'articule à des styles de vie contrastés. L'importance accordée par les enfants à la sociabilité de rue, et au rôle que joue celle-ci dans la définition des identités sociales de sexe, caractérise en effet les jeunes de milieux populaires (Beaud, 2003), tandis que cette forme de socialisation ne fait pas sens dans l'univers axiologique de l'enseignante.

En effet, on remarque que l'enseignante n'adhère pas à la distinction entre «jouer» et se moquer «pour de vrai», utilisant indistinctement le terme générique de «moqueries», pour désigner insultes rituelles ou insultes réelles. Face à la récurrence de ces événements minuscules, qui sont de son point de vue le signe de l'immaturation morale de ces élèves, elle ressent une certaine lassitude et finira par décider en conseil d'une punition «spéciale moquerie».

#### REJETER LES ENFANTS DE L'ÉCOLE VOISINE

Les enfants rencontrés mettent en œuvre des formes de solidarité interenfantines qui se construisent dans la rivalité à l'Autre. Ainsi, au cours de l'année scolaire 2006-2007, un conflit larvé oppose les enfants inscrits à l'école primaire des Convalescents et ceux scolarisés à l'école Korsec.

La répartition des enfants du quartier entre les deux écoles est fonction de l'ordre alphabétique des patronymes : l'école Korsec accueille les enfants dont le nom commence par «A», l'école des Convalescents par «B» et ainsi de suite. En dépit de la neutralité du principe qui prévaut au système d'orientation, il existe entre les élèves des deux écoles une rivalité qui selon les moments de l'année s'exprime de manière sourde ou prend la forme de conflits ouverts et violents.

Cette rivalité se déploie en premier lieu dans le réfectoire de la cantine, commun aux deux écoles, et situé dans les bâtiments des Convalescents. Au moment des repas, les enfants de Korsec traversent la rue qui sépare les deux écoles accompagnés par un «agent polyvalent de restauration collective<sup>2</sup>». Les enfants peuvent, dans une certaine mesure, s'asseoir à la table de leur choix et ont tendance à rester avec les enfants de leur école. Cependant, dans les moments d'affluence, les agents assignent d'autorité des places aux enfants des deux écoles, les obligeant à composer des tablées mixtes. Ces situations de mixité imposée sont généralement mal vécues par les enfants, qui, lorsqu'ils se trouvent en minorité à une table, subissent au mieux une ignorance pleine de mépris, au pire, vexations, moqueries, insultes. Ainsi, les enfants des deux écoles se sont affublés de sobriquets réciproques : tandis que les enfants des Convalescents

---

2. Les « agents polyvalents de restauration collective » ont pour fonction de participer aux activités de production de repas, aux missions de réception, distribution et de service des repas, d'accompagnement des convives et d'entretien des locaux et matériels de restauration.



disent : «Eux, ils ont des corps secs, nous, on a du sang», ceux de Korsec affirment : «Eux, c'est les cons de la vallée!» Ces surnoms jouent sur le double sens d'un certain nombre de phonèmes dont sont composés les noms des deux écoles. Ces sortes de calembours permettent aux enfants d'établir une opposition entre un «nous» et un «eux» hiérarchisés. En construisant cette distinction sur des éléments physiologiques – le sang vs le corps sec – ou géographiques – la vallée –, ils naturalisent l'altérité dans laquelle ils se tiennent mutuellement.

Mais ce conflit larvé entre les élèves de Convalescents et ceux de Korsec se déploie également à la sortie de l'école, où les quelques rues qui séparent les deux établissements sont le théâtre d'altercations quotidiennes : on s'insulte, on se menace, on cherche à s'intimider mutuellement. Au cours de l'automne 2006, ces interactions conflictuelles mineures cèdent la place à des actes d'agression considérées comme graves par les enfants qui se mettent à exiger réparation et cherchent à se venger, entraînant une série de rixes et de contre-rixes entre les pairs des deux écoles, impliquant un nombre croissant de protagonistes, y compris de parents d'élèves, au point que les enfants affirment alors que «c'est la guerre entre les deux écoles». Lorsque le conflit atteint ce niveau paroxysmique, les équipes pédagogiques des établissements concernés décident d'y remédier en organisant une confrontation entre les élèves de CM2, qui sont au cœur du conflit.

Cette description ethnographique donne à voir des processus enfantins de construction de l'identité collective par rejet de l'Autre. Elle renvoie de ce point de vue aux «batailles» décrites par Van Gennep, dans son ouvrage sur le folklore enfantin publié en 1943, qui opposent en France les garçons de différents quartiers, villages ou communes (Van Gennep, 1943). Mais les phénomènes présentés se limitent-ils à une manière partisane de construire de la cohésion de groupe? Sur quoi se construit le conflit? Que disent les enfants à ce propos? Il apparaît que la question des conditions matérielles d'existence des enfants fonde la rivalité entre les deux écoles. Le discours de cette petite fille, recueilli en entretien, synthétise les points de tension :

Les tatas<sup>3</sup>, elles nous disent : «Allez, tu as que 10 minutes, il y a les Korsec, ils viennent!» Avec les Korsec, on a qu'une heure pour manger! Les Korsec, ils viennent, même pas, s'ils ont leur cantine, alors que, tu as vu leur cour? Leur cour! Ils ont presque deux cours! En bas, il y a des classes, en haut, il y a des classes, au troisième, il y a des classes! Après, ils viennent gratter l'amitié, alors que notre cour, elle est minuscule! C'est pas bien, ça! Ils ont cru que nous, on travaille, alors qu'y a même pas de profit! On peut même pas profiter de notre année! Wallah! Je te jure!

3. À Marseille, il est courant que les enfants appellent «tatas» les agents polyvalents de restauration.

La cour des Convalescents est particulièrement petite, nécessitant l'organisation de plusieurs temps de récréation. Le manque d'espace subi par les enfants des Convalescents dans la cour est d'autant plus difficile à supporter qu'il redouble le manque de place que connaissent la plupart d'entre eux dans les espaces domestiques.

Les enfants de Korsec ne manquent d'ailleurs pas de se vanter de la grandeur de leur cour devant leurs rivaux. Ces derniers retournent alors le stigmate, établissant l'absence de réfectoire à l'école Korsec comme une marque de précarité : «Les enfants de Korsec, ils ont même pas de cantine, alors ils viennent chez nous ! Il y a même plus d'enfants de Korsec à la cantine que d'enfants des Convalescents ! Soi-disant, ils devaient avoir leur propre cantine, mais ça s'est jamais fait, c'est des clochards !», s'insurge ainsi une petite fille en entretien.

Par ailleurs, la prise de repas ne constitue pas un moment de convivialité. Les enfants sont soumis à la pression des agents, qui doivent faire manger 250 enfants en une heure et demie, et les rappellent sans cesse à l'ordre : «Allez, on se dépêche !», «Arrêtez de parler et mangez !», «Tu es en train de discuter, c'est pas la cour, là !», «Dans deux minutes, tout le monde est sorti !»

Le conflit entre les enfants des deux écoles fait donc intervenir des catégories politiques : chez les Convalescents, l'animosité envers les enfants de Korsec prend sa source dans un sentiment d'injustice, d'une inégalité de traitement organisé à leurs dépens par le monde adulte, et dont le préjudice ne leur est pas reconnu. Chez les enfants de Korsec, le ressentiment envers leurs voisins se nourrit d'un sentiment d'inhospitalité.

Cette question de l'hospitalité se trouve reposer à la fin de l'année scolaire, lorsque les élèves des Convalescents organisent la projection d'un film réalisé par les CM2 à la bibliothèque du quartier. Certains enfants font alors valoir le manque de place dans l'auditorium pour justifier le fait de ne pas convier les élèves de Korsec à l'événement. Cette prise de position est l'occasion d'une polémique avec une enseignante, rapportée de la manière suivante par l'une des protagonistes :

La maîtresse a invité les Korsec. J'ai dit non, j'ai dit : «Déjà qu'elle avait invité toute l'école, plus la maternelle ! Moi et Rima, on a dit : «Non, avec les Korsec, il y a pas assez de place !» Elle nous a fait : «Pourquoi vous voulez pas ?» Après, Rima, elle lui a dit : «Non, parce que je les aime pas !», après, elle lui a fait : «Et toi, tu crois qu'on t'aime, toi ?» Elle lui a fait : «Si tu aimes pas les autres, tu crois que nous, on va t'aimer, Maroc de merde !»

Le débat à propos de l'accueil des élèves de Korsec est renvoyé par l'adulte à la question politique de l'accueil des étrangers. Dans un contexte local marqué

---

4. Les propos de l'enseignante tels qu'ils sont rapportés ici paraissent excessifs et surprenants, mais ils doivent être pris au sérieux dans la mesure où ils correspondent à ce que les enfants concernés en ont retenu.

par la migration et la précarité, une partie de l'équipe pédagogique est engagée dans des activités militantes en faveur des migrants, soutenant les familles de leurs élèves en situation illégale. L'enseignante affirme une exigence de réciprocité dans les relations sociales transcendant les appartenances nationales ou les statuts juridiques. Le refus de certains enfants d'adhérer à cet idéal de solidarité s'articule implicitement à ce qui, « à hauteur d'enfant », est vécu comme une asymétrie de traitement quant aux conditions matérielles d'exercice de leur scolarité. La question de la réciprocité est donc bien commune aux deux partis, mais un décalage existe quant à ce qui est pris en compte dans le calcul de l'égalité par les enfants et par l'enseignante.

Au-delà de la construction des identités collectives autour d'un « eux » et d'un « nous » se déclinent, à travers ce conflit entre les élèves des deux écoles, les catégories politiques de justice sociale, d'hospitalité, de réciprocité des relations sociales et se pose finalement la question des conditions du bien vivre ensemble.

#### SE RENDRE INGÉRABLE

« Faire hala » est une expression utilisée par les enfants pour désigner les situations où ils se rendent ingérables pour les adultes et a pour équivalents sémantiques « mettre la pagaille », « faire le bordel ». Les enfants désignent en premier lieu par cette expression des pratiques consistant à déstabiliser l'ordre scolaire de manière collective (Thin, 2006).

Ainsi, cette petite fille raconte à propos de sa nouvelle classe : « C'est moins bien que l'année dernière, ils veulent faire hala, mais on dirait qu'ils savent pas faire, c'est des intellos. » Cette caractérisation de l'action opère pour les enfants comme critère de distinction et de hiérarchisation entre membres du groupe et les pairs considérés comme des élèves studieux et respectueux de l'ordre scolaire (Danic, 2006).

L'adhésion des enfants à cette capacité à déstabiliser l'ordre scolaire est degré de leurs expériences de stigmatisation scolaire. Ainsi, ce garçon, lors d'un entretien mené quelques mois après son passage en 6<sup>e</sup> alors qu'il vient d'être réorienté par son équipe pédagogique vers l'une des classes regroupant les enfants au niveau le plus faible et des enfants primomigrants, explique les nombreux reproches que lui adressent ses professeurs de la manière suivante :

Parce qu'il y a des cours, c'est ennuyeux ! Quand j'étais en 6<sup>e</sup> 5, c'était plus rapide, je travaillais, même pas je me levais ! Mais en 6<sup>e</sup> 2, c'est trop long ! Chaque mot, il y a : « Ça veut dire quoi ? » ! On dirait on est en CM1. Ça m'intéresse pas ! Je laisse tomber !

À la question : « T'es-tu fait des copains dans ta nouvelle classe ? », le jeune garçon répond, après un silence :

Ouais, j'en ai pas trop. [Puis, il évoque avec émotion ses anciens camarades de classe:] C'était bien, y avait de l'ambiance et tout! C'était la classe la plus [cherchant ses mots], la plus «collectivante»! [avant d'expliquer:] Y en a un professeur, il donne une observation, c'est pas tout le monde s'en fout!

L'enfant vit cette réorientation comme une intense humiliation dans la mesure où elle correspond à une expérience de régression intellectuelle, mais aussi de relégation scolaire. À travers cette réorientation, le garçon a le sentiment d'être implicitement assimilé par les équipes pédagogiques aux enfants primoarrivants, dans la mesure où on lui méconnaît une certaine maîtrise de la langue française, mais aussi une certaine culture politique, caractérisée par le fait de savoir se mobiliser collectivement contre les adultes, refuser l'ordre scolaire dans sa capacité à exercer des rapports de domination sur les enfants. Il existe en effet un important contraste entre ces pratiques de solidarité interenfantines évoquées par le jeune garçon et les attitudes généralement adoptées par les enfants primoarrivants à l'école. Pour ces derniers, l'institution scolaire représente avant tout un lieu d'émancipation et le moyen d'accomplir leurs ambitions (Schiff, 2007), ce qui les incite à adhérer aux normes scolaires et à se montrer scolairement gérables. Mais la docilité dont ils font preuve est également liée à leur expérience d'enfants scolarisés dans des pays du Sud, où les relations entre enseignants et enfants sont marquées par une plus forte verticalité : ils n'ont pas l'habitude que les adultes demandent leur avis, sollicitent leur opinion, et n'envisagent pas de pouvoir négocier avec les aînés. Les enfants nés à Marseille ou ayant migré depuis longtemps tiennent d'ailleurs, à propos du fonctionnement de l'institution scolaire dans leur pays d'origine et du style pédagogique qui y prévaut, des discours sévères. Ainsi, trois petites filles racontent en entretien :

Aïcha : Je te dis comment ça marche l'école en Algérie?

Camille : Ils frappent avec la règle! Ou avec le ciseau!

Rima : Ouais, si tu fais tomber un truc et tu le ramasses pas sans demander la permission, eh ben, ils te frappent avec le fer!

Aïcha : Ma tante, c'est une maîtresse, je suis partie une fois avec elle, eh ben, ceux qui se trompent, on les frappe! Et j'ai demandé à ma tante : «Tata, pourquoi tu les frappes comme ça fort?» Elle m'a dit : «Pour qu'ils apprennent, pour qu'ils "font" plus l'erreur!» Après, je lui dis : «C'est souvent que tu les frappes comme ça?» , elle m'a dit : «C'est toujours!»

Rima : Uh! Tu me frappes, je te frappe, moi!

Camille : [en riant] Moi aussi!

Aïcha : Ça fait de la peine, ils pleurent!

Camille : [En riant] Moi, je jure, la maîtresse, elle me frappe comme ça, je la frappe!

Rima : Non ! On n'est pas au bled, là !

Aïcha : Moi, je préfère l'école ici, c'est mieux qu'en Algérie !

Le style relationnel que les enfants primoarrivants entretiennent avec les adultes de l'école signe du point de vue de leurs pairs une absence de culture politique qui entretient leur stigmatisation. Le terme «clando», apocope du mot «clandestin», c'est-à-dire migrants illégaux, qui désigne par extension de manière péjorative l'ensemble des primomigrants, a d'ailleurs valeur d'insulte du point de vue des enfants.

À travers son pouvoir d'orientation, l'univers scolaire est un puissant opérateur de distinction et de hiérarchisation des pairs, auquel les enfants qu'il marginalise le plus tentent de résister par la mise en œuvre de pratiques de déstabilisation de l'ordre scolaire. Cette posture s'accompagne de l'exercice de forme de rejet et de mépris pour les catégories d'enfants qui s'y refusent : «intellos» d'un côté, «clandos» de l'autre. Ce faisant, les enfants produisent leur propre traduction des catégorisations scolaires sur un mode transgressif. Ce jeu d'équivalence consistant à inverser l'ordre des valeurs scolaires au sein du groupe des pairs explicite au passage une hiérarchisation institutionnelle des enfants non reconnue comme telle par les équipes pédagogiques, mais pourtant connue de tous, et performatif en termes de destin social des enfants.

On retrouve ces pratiques consistant à se rendre ingérable par les adultes au sein d'autres univers enfantins de socialisation, comme la bibliothèque publique de quartier. Dans ce contexte, la confrontation avec les adultes y travaillant – agents de sécurité et bibliothécaires – en même temps qu'elle est une réaction à des formes de stigmatisations latentes (Zotian, 2011) a pour vocation de tromper son ennui, en particulier pour les petites filles fortement assignées aux espaces domestiques. Celles-ci se rendent à la bibliothèque pour se soustraire à l'ennui qu'elles éprouvent chez elles, sans pour autant que cette démarche ne mette fin à leur désœuvrement. Les tensions avec les bibliothécaires et les agents de sécurité se nichent dans ces moments de flottement, où l'ennui, au lieu d'être vécu sur un mode solitaire, s'entretient sur un mode collectif. Aller à la bibliothèque «pour faire hala» devient alors une activité en soi et procure plaisir et amusement.

La dimension ludique et festive de cette pratique consistant à se rendre ingérable pour les adultes ne doit pas être sous-estimée. On la retrouve également lors des entraînements au club de football du quartier, où les enfants sont régulièrement grondés par les entraîneurs pour avoir «fait hala».

Mercredi 14 novembre 2007, 14 h, arrivée au stade. À mesure que nous avançons, nous entendons une rumeur en provenance des vestiaires : ce sont les enfants arrivés en bus plus tôt qui «font hala». L'entraîneur les tance sévèrement :

La prochaine fois, vous restez à la maison ! Si vous voulez vous amuser, vous allez au centre aéré ! On est gentils avec vous, on s'amuse, mais quand on dit stop, c'est stop ! On s'emmerde pour vous, on essaie de vous faire plaisir, et vous faites hala ? Le minimum, c'est d'être reconnaissants, c'est du respect ! On vous a pas appris ça à l'école ? Le respect des aînés ? ! Et c'est toujours les mêmes ! Toujours, toujours les mêmes ! C'est vous les chefs d'équipe et vous faites « hala » ? ! Tout à l'heure, je vous parle au club pour vous dire que la saison vient de commencer pour nous, qu'il va falloir bien travailler, et vous faites « hala » ? !

Pour autant, les entraîneurs participent parfois directement à des échauffourées ludiques avec les enfants, jouant alors le rôle du « grand méchant loup » comme le montrent les notes ethnographiques suivantes :

Fin de l'entraînement, il y a de l'agitation dans l'air, les entraîneurs hurlent dans le vestiaire et les garçons courent dans tous les sens, surexcités. Ils rentrent et sortent des vestiaires en courant. Le niveau sonore est très élevé. Un garçon m'explique l'air ravi : « Les entraîneurs n'aiment pas quand on crie, alors s'ils t'attrapent, ils te déchirent ta licence, c'est ce que les autres m'ont dit ! »

Dans ces interactions, les entraîneurs partagent le plaisir éprouvé par cette effervescence collective, considérant avec amusement l'excitation dont font preuve les enfants. Mais cette bienveillance participative cohabite avec un autre registre où les entraîneurs réaffirment distinctions et hiérarchies entre aînés et cadets et exigent obéissance.

« Faire hala » n'est donc pas une pratique réservée au cadre scolaire, mais constitue une pratique à laquelle les enfants s'adonnent dans l'ensemble de leurs sphères de socialisation. Il est cependant remarquable que dans certains espaces, les adultes caractérisent eux-mêmes l'action qui consiste à se rendre ingérable par l'usage de cette expression, tandis qu'elle se révèle hétérogène à l'univers sémantique des institutions scolaires et parascolaires.

Ces modalités de participation des enfants à l'espace public, qui ont pour but la déstabilisation de l'autorité, sont communes aux enfants et caractéristiques de leur âge social (Breviglieri, 2013). En même temps, elles se déclinent de façon particulière en milieux populaires où la remise en cause de la domination adulte se double pour certains enfants d'un rejet des institutions de l'État en tant qu'opérateur de hiérarchisations au sein du groupe, et cadres, pour les plus marginalisés, d'expériences stigmatisantes.

#### CONCLUSION

Les différentes pratiques enfantines que nous avons analysées s'accomplissent spécifiquement contre les adultes ou constituent des modalités de socialisation interenfantine en contradiction avec les normes que ceux-ci tentent d'imposer dans les espaces institutionnels. Ces modalités de participation les embarrassent

plus ou moins fortement. Selon les configurations et les moments, ces écarts entre les modalités de participation enfantine et les attentes adultes provoquent leur simple gêne, régime de trouble de faible intensité qui ne fait pas l'objet de leur réflexivité (Breviglieri et Trom, 2003). Dans d'autres cas, ces arrières-scènes participatives entravent le fonctionnement des organisations qui leur sont dédiées, cristallisant sur elles l'attention des adultes, qui les conçoivent alors comme problématiques.

L'embarras que provoquent ces organisations du point de vue adulte est de deux ordres : d'une part, elles remettent en cause la domination qui fonde le rapport générationnel entre aînés et cadets ; d'autre part, elles constituent un hiatus entre les visées éducatives des adultes et la réalité de la participation sociale et politique « à bas bruit » des enfants.

En effet, les enfants ont parfois recours à des formes de violence verbale ou physique qui ont pour fondement le refus d'un certain état du social : inégalités dans les conditions matérielles d'existence ou pouvoir de l'orientation scolaire comme condamnation sociale par anticipation. Mais ils produisent également entre eux des hiérarchies et des catégorisations, qui, tout en s'articulant à des expériences de relégation, établissent dans le même temps au sein du groupe des pairs des rapports de domination et des frontières fondées sur le genre, le statut de migrant ou des appartenances microlocales. Ces rapports sociaux « à hauteur d'enfants », qui restent souvent peu visibles du point de vue adulte du fait même des modalités selon lesquelles ils sont exprimés et mis en œuvre, ont également un caractère illégitime dans la mesure où ils contrecarrent l'idéal démocratique de participation au sein duquel chacun est pensé comme l'égal de l'autre. Ici réside sans doute l'élément le plus embarrassant des modalités enfantines de participation sociale et politique du point de vue adulte.

Enfin, dans les postures enfantines décrites se recourent âge social et appartenance de classe, montrant que les enfants occupent dès leur naissance une position spécifique sur l'échiquier social. Ceci nous invite à penser les enfances comme des expériences à la fois communes et contrastives de même qu'à prendre en compte les relations que ces enfances entretiennent les unes avec les autres dès lors que l'on veut comprendre leur « prendre part » social et politique dans sa complexité.

#### RÉSUMÉ | ABSTRACT

Si les conseils d'enfants, reflet du nouvel idéal démocratique de participation des plus jeunes, se multiplient, les modalités informelles et diffuses de participation politique et sociale des enfants restent peu connues. Cet article propose d'analyser des situations où les enfants mettent en œuvre des styles de participation politique « à bas bruit » qui provoquent parfois l'embarras des adultes. À partir d'un terrain d'enquête mené auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans et grandissant dans des familles migrantes populaires, sera proposée une ethnographie des pratiques consistant à

rejeter les enfants de l'école voisine, se moquer de ses pairs et « faire hala », autant de modalités d'un prendre part singulier faisant intervenir des conceptions du vivre ensemble, des catégorisations et hiérarchisation du social, des formes de résistance qui présentent des écarts par rapport à ce qu'attendent d'eux les adultes de leur environnement.

*While the number of children's councils has been increasing—a reflection of the new democratic ideal of participation of society's youngest members—little is known about the informal, diffuse ways in which children participate politically and socially. This paper seeks to analyse situations in which children implement forms of political participation that “fly under the radar” but that sometimes put adults in awkward situations. On the basis of a survey of children age 8 to 12 raised in working class migrant families, we propose an ethnography of practices that include rejecting children from neighbouring schools, making fun of peers and raising hell. These unusual ways of participating in society involve concepts of living together, social categorization and hierarchization, and forms of resistance that diverge from what the adults in their environment expect of them.*

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD, Stéphane. 2003. *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte.
- BREVIGLIERI, Marc. 2013. *L'enfant et l'élargissement de l'idéologie participative*, intervention orale, séminaire du Lames, Aix-en-Provence, MMSH.
- BREVIGLIERI, Marc et Danny TROM. 2003. « Troubles et tensions en milieu urbain. Les épreuves citadines et habitantes de la ville », dans CEFAÏ Daniel et Dominique PASQUIER (dir.) *Le sens du public : publics politiques et médiatiques*, Paris, PUF : 399-416.
- CEFAÏ, Daniel (dir.). 2012. « Ethnographies de la participation », *Participations*, 4, 3 : 7-48.
- CONNELL, Reawyn. 1995. *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-Josée. 1991. « Vers un nouveau statut social », dans LASSALLE Hélène et Lucette SAVIER (dir.) *Les 10-13 ans. Peur et passion de grandir*, Paris, Autrement, « Mutations », 123 : 154-169.
- DANIC, Isabelle, 2006. « La culture des 12-15 ans : les « lascars » comme modèles » dans SIROTA Régine (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes : 275-283.
- DELALANDE, Julie. 2001. *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DE SINGLY, François. 2004. *Enfants Adultes. Vers une égalité de statuts ?* Paris, Universalis, « Le tour du sujet ».
- DORLIN, Elsa (dir.). 2009. *Sexe, race et classe, pour une épistémologie de la domination*. Paris, Actuel Marx, « Confrontation ».
- DUBET, François. 2000. « Une juste obéissance » dans PERDRILLO Sylvie et Antoine GARAPON (dir.), *Quelle Autorité ? Une figure à géométrie variable*. Paris, Autrement, « Mutations », 198 : 138-150.
- FIZE, Michel. 1990. *La démocratie familiale*, Paris, Presse de la renaissance.
- FOOTE WHYTE, William. 2002. *Street Corner Society. La structure sociale d'un quartier italo-américain*. Paris, La Découverte.



- 
- JAMES, Allison. and Adrian L. JAMES. 2004. *Constructing Childhood, Theory, Policy and social practice*, New York, Palgrave Macmillan.
- JAMES, Allison and Alan PROUT. 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- LABOV, William. 1978. *Le parler ordinaire, la langue des ghettos noirs des États-Unis*. Paris, Éditions de Minuit.
- LEPOUTRE, David. 1997. *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris, Odile Jacob.
- MAYALL, Berry. 2002. *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Philadelphia, Open University Press.
- RICHEZ, Jean-Claude. 2012. *Cinq contributions autour de la question de la participation des jeunes*, Document de travail, Paris, INJEP.
- SCHIFF, Claire. 2007. *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La Documentation française, «Études et recherches».
- SIROTA, Régine. 2005. «L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation», dans BERGONNIER-DUPUY Geneviève (dir). *L'enfant acteur ou sujet au sein de la famille*. Paris, Érès: 13-34.
- THIN, Daniel. 2006, «Comprendre le "désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires», *Apprendre et enseigner en «milieux difficiles»*, Paris, INRP.
- VASQUEZ, Anna et Ferdinand OURY. 1991. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, Matrice.
- ZOTIAN, Elsa. 2011. «Une bibliothèque au prisme de la vie quotidienne enfantine» dans EVANS, Christophe (dir.). *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet. Livre, presse, bibliothèques*, Paris, Édition du Cercle de la librairie, «Bibliothèques»: 231-244.