

De l'enfant *a-culturel* à la culture enfantine : quelle expérience du politique ?

Sébastien PESCE
Université Paris X-Nanterre

L'émergence de la notion de « cultures enfantines » a été très lente, mais elle peut nous aider aujourd'hui à jeter un regard neuf sur un idéal éducatif longtemps porté par les pédagogues : transformer la classe en un espace politique, et dépasser la seule fonction de transmission du savoir assurée par l'école, pour en faire un lieu de construction de la citoyenneté.

Penser une culture enfantine autonome, ou la possibilité d'une expérience politique propre au monde de l'enfance, voilà qui fait ressurgir une question qui depuis les Lumières est au cœur de la philosophie de l'éducation : celle de la nature de l'enfant. Et aujourd'hui comme hier, c'est choisir son camp, dans des débats sur l'éducation qui restent foncièrement dichotomiques : acculturation ou épauvement ; transmission ou émancipation ; scolastique ou pédagogie etc. Ces alternatives mettent en scène des points de vue basés sur des positions de principe dont des observations de terrain ou des expériences pédagogiques montrent les limites. Le propos de ce texte est d'évoquer certains aspects de ces débats, pour comprendre comment ils ont pu dans certains cas empêcher la perception d'une culture enfantine, dans d'autres la favoriser. Cette exploration nous permettra d'envisager certains des enjeux ou des difficultés soulevés par le principe même d'une expérience politique propre au monde de l'enfance.

L'enfant *a-culturel*... par nature

Depuis plusieurs années, la recherche en sciences sociales s'intéresse à la notion de « culture enfantine » : l'expression désigne un ensemble de pratiques, de comportements ou d'attitudes, mises en œuvre par des groupes enfantins de manière autonome, et participant à définir l'identité de ces groupes. Pour qu'une telle notion émerge il a fallu, dans un premier temps, que la philosophie de l'éducation et la société perçoivent une spécificité du premier âge de la vie. Or l'idée de l'enfance s'est progressivement construite à partir du XVII^e ou XVIII^e siècle¹. Si la description de l'enfance comme catégorie sociale est la condition nécessaire pour penser une culture enfantine, elle n'est pas une condition suffisante. Les philosophes des Lumières ont ainsi décrit l'enfant comme celui qui n'avait pas encore accédé à la culture, et ne le ferait qu'au terme de son éducation². Dans ces conditions, penser une culture enfantine était impossible. Par ailleurs

¹ Voir la thèse de P. ARIÈS : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.

² Rousseau a joué un rôle essentiel dans l'émergence d'une telle définition.

le projet républicain de construire la Nation sur la base d'une langue, d'un ensemble de pratiques, de valeurs et d'institutions communes, a longtemps imposé à l'éducation une visée universaliste : dans ce contexte idéologique il était difficile d'envisager des « sous-cultures ». La manière d'être des enfants, leurs jeux, leur vocabulaire démontraient au contraire qu'ils se tenaient, au même titre que le bon sauvage, en marge d'une civilisation dont ils ne maîtrisaient pas les codes³.

L'histoire de l'éducation se construit sur ce modèle, qui tend à se renforcer, au moins dans le champ scolaire. Tandis qu'à la suite de la philosophie, la psychologie émergente produit de nouvelles descriptions de l'enfance, de nouveaux arguments apparaissent contre l'idée d'une culture propre aux plus jeunes : l'enfant est une personne en devenir, et « l'enfance est caractérisée [...] par cette inconsistance même de sa nature, qui est la loi de la croissance » ; l'enfant jouit « de facultés si limitées et s'exerçant en quelque sorte par un tel miracle qu'on ne peut s'empêcher de trembler, quand on y pense⁴ [...] ».

Aujourd'hui ce discours n'a pas disparu. Les Instructions Officielles de l'Éducation Nationale confirment l'articulation entre langue commune et valeurs partagées, tandis que les discours politiques sur les « banlieues » reprennent ce projet de civilisation qui doit arracher la jeunesse à la nature (à la barbarie) pour l'intégrer dans la Nation, sa culture, ses institutions. Il faut

civiliser la jeunesse. Utiliser le terme de culture pour désigner le langage des rues, les codes vestimentaires, les sociabilités, les arts graphiques et musicaux propres à des territoires ou à des groupes, voilà qui serait une aberration : ces codes ne constituent pas une culture, mais plutôt autant de signes d'une vie aux marges de la culture.

Le projet de civiliser la jeunesse, de la faire sortir de la barbarie (faire accéder l'*infans* à la dimension symbolique), est toujours revendiqué, et semble même être le leitmotiv de générations d'adultes inquiètes devant la propension des enfants et des jeunes à rejeter la culture de leurs ancêtres : on perçoit dans les discours le sentiment d'une menace, la jeunesse étant à travers ses moindres comportements une source d'insécurité. Dans un de leurs ouvrages, deux chercheurs⁵ s'amuse à citer quelques-uns de ces points de vue, en invitant le lecteur à deviner l'origine de ces citations. Alors que chacun des textes paraît très actuel, ils ont été écrits il y a deux à trois mille ans. Ainsi, découvert sur une poterie à Babylone : « les jeunes gens sont malfaisants et paresseux. Ils ne seront jamais comme la jeunesse d'autrefois. Ceux d'aujourd'hui ne seront pas capables de maintenir notre culture ».

L'enfant, être inachevé, incapable de s'inscrire dans une vie sociale,

échappe par essence à la culture et devient la cible d'une pédagogie du redressement, que certains auteurs décrivent comme une évidente nécessité⁶. L'idée selon laquelle l'enfant est doté d'une nature particulière est donc restée présente dans l'esprit des pédagogues. Pourtant l'interprétation de cette position théorique a évolué tout au long de l'histoire des pratiques pédagogiques. Dans l'esprit de Rousseau, cette nature particulière invitait le pédagogue à s'appuyer essentiellement sur l'initiative de l'enfant. Rapidement, des penseurs et des pédagogues ont rejeté cette méthode, considérant que de telles initiatives enfantines n'étaient en aucun cas une ressource pour l'éducateur. Ce rejet du projet rousseauiste a eu plusieurs conséquences. En écartant le rôle de telles initiatives, les pédagogues continuaient à ignorer un ressort de la culture enfantine. Par ailleurs, le discours sur la perfectibilité de l'enfant s'est radicalisé : cette *perfectibilité* est devenue le pendant d'une *non-perfection* qu'il s'agissait de pallier. La troisième conséquence est une fermeture de l'école sur elle-même : parce que l'enfant se prépare à la vie sociale sans s'y être déjà intégré, parce qu'il est une « frêle machine », il faut le protéger d'une société dangereuse pour lui. Ce schéma trouve une nouvelle expression avec Hannah Arendt⁷ : il s'agit de protéger les enfants dans le temps de leur formation, de les soustraire à un monde dont ils n'ont pas les clés. Dans cette analyse, Arendt

rejette les pédagogies dites nouvelles. Par ailleurs pour Arendt, des enfants qui échapperaient à l'œil vigilant de l'adulte, des enfants constituant un groupe autonome, seraient abandonnés à leur propre tyrannie. Pas question alors de parler de culture enfantine ; la culture, dans l'école, est celle que les enseignants, comme « représentants du monde des adultes », doivent transmettre.

C'est cette nature spécifique de l'enfant qui, aujourd'hui encore, permet de rejeter l'idée d'une culture enfantine autonome, et plus encore l'idée d'une expérience politique de l'enfant. Alain Renaut⁸ a récemment posé la question suivante : quel crédit accorder à un projet de « libération des enfants » placé au centre des discours pédagogiques ? L'auteur signale ce qui, selon lui, constitue une contradiction majeure : d'une part on accorde un statut juridique particulier à l'enfant, on organise sa protection, on reconnaît pleinement sa nature particulière ; d'autre part la société accorde à l'enfant un statut similaire à celui de l'adulte : ainsi par la Déclaration des Droits de l'Enfant qui l'enjoint à déterminer ses propres choix et à s'exprimer dans la Cité, ou par des pédagogies exigeant son « autonomie ». La libération de l'enfant affirme la nature particulière de ce dernier, et dans le même mouvement, en faisant de lui un citoyen à part entière, un être achevé et autonome, le prive de cette nature. Dans le même esprit, Marcel

³ Les textes sur l'enfant et sur le « bon sauvage », au xviii^e siècle, montrent des similarités flagrantes. Les mêmes termes et les mêmes types d'analyse apparaissent souvent pour décrire leur nature respective.

⁴ Voir F. BUSSON, *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Hachette, 1911.

⁵ A. VULBEAU et J. PAIN, *L'invention de l'autorité*, Vigneux, Matrice, 2003.

⁶ P. MENDOUSSE, dans *Du dressage à l'éducation*, Paris, Félix Alcan, 1919, considère que le dressage constitue un premier temps du travail éducatif. Favoriser l'initiative de l'enfant ne peut se faire qu'ensuite. A. VULBEAU, dans *Du Gouvernement des Enfants*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993, a pour sa part proposé une analyse pointue de la manière dont l'orthopédagogie, la pédagogie du redressement, a été élaborée et justifiée au fil de l'histoire.

⁷ Voir « La crise de l'Éducation », in *La crise de la Culture*, Paris, Gallimard, 1972.

⁸ Voir *La libération des enfants* Paris, Bayard, 2002.

Gauchet⁹ s'interroge sur l'utopie d'une « République des enfants, parallèle à la société des adultes, organisée à part d'elle ». Cette utopie révèle l'oubli par les pédagogues d'un principe essentiel : la « conjonction naturelle entre l'infériorité présente de l'enfant à lui-même et le besoin d'une force extérieure pour le hisser à la condition indépendante à laquelle il tend ».

C'est en référence à ces analyses que je parlais en introduction de positions de principe : on cherche dans le ciel des idées une essence de l'enfant, puis l'on suggère sur la base d'oppositions binaires que toute expérience politique lui est impossible : l'enfant est un être inachevé ou bien ne l'est pas, l'enfant est inférieur ou ne l'est pas, il est entré dans la culture ou n'y est pas entré. En voulant dépasser ces discours dichotomiques, des chercheurs ou des praticiens ont esquissé un modèle alternatif : dans ce modèle les enseignants restent les représentants du monde des adultes sans que cela empêche une prise de position des enfants dans la Cité ; les enfants bénéficient d'une protection offerte par la société, tout en donnant leur point de vue sur les questions qui les concernent ; la culture reconnue par les adultes est transmise aux jeunes générations, sans être exclusive des formes culturelles propres à celles-ci. Cette vision plus nuancée, qui laisse entrevoir la possibilité d'une culture enfantine, existe ; étonnamment, elle

est née au cœur même de la polémique scolaire, lorsque des sociologues se sont interrogés sur la nature de cette polémique, sur le sens de l'opposition entre la culture des adultes et la supposée barbarie des jeunes.

La « polémique scolaire »
comme analyseur d'une culture
enfantine¹⁰

Dans les années 1930, un sociologue américain publie le résultat d'un travail d'observation mené dans le monde scolaire, et prend ses distances avec la philosophie de l'éducation¹¹. En s'intéressant au quotidien de l'école, aux relations, aux activités, aux discours des acteurs, l'auteur met en lumière la cohabitation, parfois difficile, entre deux cultures en combat permanent : celle des enseignants et celle des élèves. Il y a bien un conflit entre deux générations, ou plutôt entre deux groupes dotés d'une identité propre. Cette guerre plus ou moins feutrée est l'occasion pour Waller de définir d'une manière originale les pratiques et les valeurs des élèves. Cet ensemble de pratiques constitue une culture à part entière, source d'une identité propre. Pour Waller cette identité est moins la source de la polémique scolaire que sa conséquence ; c'est du fait du conflit avec les adultes que les enfants se construisent comme groupe. Waller transforme la manière d'envisager le statut des pratiques enfantines : en considérant ces pratiques non plus

comme des aberrations mais comme l'expression d'une culture propre au groupe des élèves, il est le premier à défendre la thèse, dans le champ sociologique, d'une culture enfantine autonome.

Cette approche par l'observation ouvre une tradition que l'ethnographie de l'école poursuit, en construisant une posture d'investigation à même de révéler cette culture enfantine : dès lors que l'observateur se défait de ses préjugés et décide de produire une théorie fondée sur l'étude de terrain, dès lors qu'il remplace les significations figées du discours académique par celles des acteurs, alors il perçoit une cohérence nouvelle dans les phénomènes observés. On voit ainsi peu à peu apparaître la culture enfantine comme fait social : la supposée barbarie de la jeunesse devient une sous-culture. D'abord par une certaine rationalité et une signification propre, comme on le voit dans les travaux de Peter Woods¹². Ensuite par un ensemble de formes culturelles, de pratiques, de relations, de discours et de valeurs¹³. Ainsi pour Julie Delalande (2001, 2007), qui s'intéresse à la cour d'école, il ne fait pas de doute qu'une culture enfantine existe : la population des élèves constitue un groupe à part entière, qui expérimente la vie en société, développe des stratégies de transmission horizontale échappant au regard des enseignants : de nombreux jeux, dont les règles sont oubliées par les adultes, voire inconnues d'eux parce que ces jeux sont nouveaux, sont transmis entre enfants. Par ailleurs dans la cour d'école, on observe que les élèves reconfigurent, pour les adapter à

leur propre univers, les valeurs portées par les enseignants : là encore s'opère une forme de transmission qui échappe aux adultes. Ces recherches sur la culture enfantine développent une approche en partie suggérée par des travaux d'abord consacrés à la « culture jeune ». Ainsi l'ouvrage de David Le-poutre¹⁴ illustre cette démarche. Selon l'auteur, une bonne part des pratiques des « jeunes des quartiers », généralement considérées comme des hérésies sociales, constituent un système culturel, basé sur un code d'honneur, sur des valeurs et une raison pratique dont les jeunes sont capables de rendre compte. Tandis que des adultes sentaient jusque là leur propre culture menacée par les attitudes des enfants et des jeunes, par des manières de faire ou d'être, par un langage propre à ces groupes, tout un pan de la sociologie et de l'ethnographie essaye de dégager le sens de ces pratiques. Non seulement ces jeunes évoluent dans un système culturel complexe, mais par ailleurs ils sont capables d'en expliquer la cohérence. D'autre part l'analyse permet de comprendre que cette « culture jeune » s'articule à des formes culturelles plus anciennes (qu'ont connues les générations précédentes), aujourd'hui reprises et transformées. Dans une telle perspective, il existe une culture propre à la jeunesse, de même qu'il existe une culture enfantine.

⁹ « L'école à l'école d'elle-même, contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », in *Le débat*, n° 37, nov-déc. 1985.

¹⁰ Le terme d'analyseur est issu du champ de la Pédagogie Institutionnelle. Il désigne des éléments constitutifs du milieu social ou pédagogique (pratiques, discours, relations, statuts) qui révèlent à l'observateur les mécanismes du fonctionnement institutionnel, les présupposés idéologiques et les déterminants symboliques qui sous-tendent l'action.

¹¹ Il s'agit de Willard Waller, dans l'ouvrage *Sociology of Teaching*, New York, John Wiley & Sons, 1932.

¹² Voir *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.

¹³ Le titre original d'un ouvrage de P. Woods, *The Divided School*, indique l'inscription de l'auteur dans la tradition ouverte par Waller.

¹⁴ *Cour de banlieue : codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.

De la culture enfantine à l'expérience du politique

Pour certains de ces ethnographies de l'école, cette culture enfantine est indissociable d'une expérience du politique. Ainsi pour Waller, l'accommodation de l'individu à son environnement, telle qu'elle est vécue par les élèves, constitue un processus politique. Patrick Rayou (1999, 2007) décrit pour sa part les compétences politiques des enfants et leur capacité à réguler le fonctionnement de leurs groupes. Julie Delalande (2003) analyse elle aussi certains phénomènes comme les signes d'une expérience politique vécue dans la cour d'école : la recherche par les enfants d'un certain ordre, la régulation par les élèves eux-mêmes des conflits, l'expression et la transmission de valeurs.

Dans d'autres cas, l'expérience du politique prend une forme très différente : elle est orchestrée par les adultes eux-mêmes, sous la forme d'une exposition dans la vie de la classe ou de l'école des « formats politiques » de la société globale. Ainsi de nombreux pédagogues ont développé dans leur classe des « espaces de parole » qui permettent aux enfants de s'organiser, de trouver des solutions aux problèmes qui émergent dans la classe¹⁵. L'Éducation Nouvelle a ainsi développé de nombreux lieux de participation et de décision, dans lesquels les enseignants invitent les enfants à vivre une expérience d'ordre

politique. À l'arrière-plan de ces pratiques, on trouve une réflexion sur l'articulation entre démocratie et éducation. L'idée est la suivante : en négociant pour organiser leur propre vie sociale, les élèves vivent une expérience similaire à celle du citoyen ; ils développent des compétences qui leur serviront lorsqu'ils seront engagés, en tant qu'adultes, dans une vie civique. Il y a là un travail de formation non pas simplement civique mais politique, et ce par l'expérience même du politique. Bien évidemment, il y a souvent une justification d'abord idéologique à ces pratiques : de la même manière que le citoyen contribue à la production de la Cité, l'enfant doit être maître du cadre scolaire dans lequel il évolue. Dans tous les cas, l'adulte met en scène au sein de la classe une expérience du politique : cette expérience est alors entendue comme une activité sociale par laquelle le collectif interroge les normes, les valeurs, les pratiques et les discours qui fondent l'activité collective.

Mais cette mise en scène du politique présente parfois des limites : par exemple certaines pratiques, en voulant imiter le fonctionnement institutionnel de la société, se réduisent à une sorte de dinette démocratique dont on perçoit difficilement les enjeux (notamment politiques) ; dans d'autres cas, la prééminence de l'intention idéologique produit des modèles pédagogiques qui, en voulant faire de l'enfant l'égal de l'adulte, évacuent la responsabilité de l'enseignant, allant jusqu'à relativiser le rôle du savoir et celui de la culture. Ce sont probablement de telles dérives

qui alimentent les réticences de certains à l'égard des pédagogies alternatives. De manière générale, l'Éducation Nouvelle ne pose qu'indirectement la question du politique : en bref, il ne suffit pas de se réunir et de parler pour faire l'expérience du politique. Il ne s'agit pas là d'un constat d'inachèvement ou d'imperfection de ces pédagogies : celles-ci posent des bases théoriques et méthodologiques qui constituent des conditions de la réflexion sur l'expérience politique des enfants et des jeunes. Par ailleurs, il s'agit toujours de pratiques qui s'intègrent dans une réflexion globale sur la dimension politique de l'éducation et la place qu'elle occupe dans la construction de la société. Dans ces exemples, la réflexion politique et l'action éducative s'articulent ; mais cela ne signifie pas nécessairement que la classe est devenue un espace proprement politique.

On observe, plus récemment, le développement d'un ensemble de pratiques qui posent plus directement la question du politique. Il s'agit de pratiques mises en cohérence avec les impératifs assignés à l'école par la société : ainsi les « Conseils Municipaux d'Enfants et de Jeunes » mettent en œuvre hors de l'école (ou parfois en lien avec elle) des instances de décision composées d'enfants. Ces derniers sont formés au travail qu'ils mèneront dans des commissions, accompagnés par des adultes, et disposent généralement de moyens (notamment financiers) : un collectif d'enfants peut ainsi gérer des

affaires qui intéressent directement son quotidien (les loisirs ou l'aménagement du village ou du quartier), mais surtout inscrire cette action dans un contexte social plus large. Ainsi le Conseil d'Enfants voit son action traduite concrètement dans un environnement physique et social qui n'est pas seulement le sien propre, mais aussi celui des occupants du territoire. Sur la base d'une même volonté d'« éducation à la citoyenneté », les réflexions récentes sur l'Éducation Civique, Juridique et Sociale (ECJS) ou les préconisations quant aux « heures de vie de classe » permettent de développer des pratiques qui posent la question du politique. Reste à savoir, en suivant la réflexion de Cellier (2003), si de telles initiatives ont dépassé la volonté prophylactique : s'agit-il encore aujourd'hui d'exercer un contrôle social et de lutter contre la violence et les « incivilités », ou de défendre un véritable idéal pédagogique¹⁶ ?

L'expérience du politique : trois cas d'école

L'expérience du politique, dans les exemples donnés plus haut, prend essentiellement deux formes : soit une expérience enfantine effectivement autonome, impliquant une forme de régulation des relations ; soit une expérience plus directement politique, articulant valeurs, délibération et transformation d'un monde social partagé, mais qui, orchestrée par les adultes, échappe à l'autonomie... Je décrirai maintenant

¹⁵ La Pédagogie Institutionnelle décrit ainsi des « espaces de parole », plutôt que des « réunions », pour indiquer qu'il ne s'agit pas d'institutions simplement dévolues à un travail d'organisation, mais au sein desquelles le langage est la source d'une dynamique d'élaboration politique.

¹⁶ Le terme d'« incivilités » est en effet devenu un leitmotiv politique qui désigne, sans qu'une analyse pointue soit toujours proposée, un ensemble de comportements des enfants et des jeunes. Le terme désigne autant des actes délictueux parfois graves que le fait de porter une casquette dans la classe. Ce terme fourre-tout a pour effet de minimiser la portée de certains comportements, d'en stigmatiser d'autres qui ne le méritent pas forcément, et finalement de rendre difficile l'analyse des situations. À mon sens le terme n'est à utiliser qu'avec beaucoup de précautions.

trois exemples de pratiques, sociales ou pédagogiques, qui supposent une mise en œuvre plus élaborée de la dimension politique qui nous intéresse.

La Pédagogie critique américaine

La pédagogie critique américaine s'intéresse très clairement à la dimension politique de l'éducation. Son idée directrice est la suivante : il y a une dimension visible de l'école, faite de contenus théoriques et pratiques (des savoirs, des compétences, un programme de mathématiques et d'histoire etc.); et il y a derrière cette façade des enjeux politiques que nous ignorons. Dans une visée critique, cette pédagogie considère que l'école assure la permanence de l'idéologie dominante, en privilégiant certains savoirs plutôt que d'autres ou en choisissant certaines formes d'enseignement qui sont sources d'exclusion et de sélection. Les enfants sont donc les victimes passives d'un système qui tend à renforcer les inégalités et à maintenir les structures hiérarchiques déjà en place¹⁷. Si une description aussi succincte peut laisser penser que la pédagogie critique flirte avec les théories du complot, l'approche critique pose cependant de manière très intéressante la question de l'articulation entre le vécu quotidien des enfants et la dimension politique : il s'agit d'émanciper les enfants et les jeunes, en formant des penseurs critiques, et en en faisant dès maintenant des acteurs politiques. Ce projet passe par une forte inscription de l'école dans son environnement, des activités d'investigation menées par les

élèves dans leur quartier, et la création d'espaces de délibération réunissant enseignants et élèves. Dans un tel projet, la dimension politique prend deux formes au moins : la transformation de la classe et de l'école en des espaces politiques, supposant des débats et la mise en perspective des pratiques sociales au regard de principes et valeurs ; la transformation des institutions globales qui constituent la société, dans le temps de la vie scolaire des élèves et à plus long terme. La Pédagogie Critique prend donc la forme d'un mouvement de transformation sociale, et développe un objectif de conscientisation et d'émancipation.

La Pédagogie Institutionnelle

Dans le même esprit, la Pédagogie Institutionnelle questionne la dimension politique telle qu'elle joue dans la classe et dans l'école. Le courant autogestionnaire de la Pédagogie Institutionnelle, en s'appuyant d'abord sur une critique de la bureaucratisation et d'institutions sociales figées et mortifères, organise la classe comme une Cité. L'idée est la suivante : la vie de la classe est vampirisée par la bureaucratie, qui dicte la manière de travailler des élèves, décide du type de stylo qu'on a le droit d'utiliser¹⁸, impose au professeur le moindre de ses gestes. Si faire l'expérience du politique, c'est délibérer pour prendre en main, collectivement, son quotidien, une telle éducation rend impossible cette expérience. La Pédagogie Institutionnelle propose de transformer la classe et l'école, en visant deux objectifs au moins. Le premier objectif est de permettre aux

élèves de reprendre leur vie collective en main : par exemple, on organisera le travail plus souvent en petits groupes, en s'appuyant sur la collaboration entre élèves... cela non pas parce que les textes officiels le demandent, mais parce qu'au terme de sa réflexion, le groupe d'élèves a pensé que c'était une méthode plus efficace. Au fil de la discussion, les élèves ont pu développer des arguments, discuter des objectifs de la classe et se les approprier ; en plus de cela, en créant leurs propres méthodes, ils développent une culture spécifique à leur groupe, à leur classe, et dans laquelle chacun est appelé à trouver sa place. Le second objectif des enseignants est de transformer les « institutions externes », et progressivement la société dans son ensemble. Tout en réorganisant les méthodes de travail et la manière de vivre dans la classe, ils militent pour dénoncer la bureaucratie et pour changer l'Institution scolaire dans son ensemble. Il s'agit là d'un projet d'éducation critique et politique.

« Jeunes et Politiques Municipales »

Il s'agit du sous-titre d'un ouvrage de Véronique Bordes (2007), qui s'appuie sur l'analyse des relations entre jeunes et Institutions dans le cadre de la politique municipale de la ville de Saint-Denis. Véronique Bordes a étudié les stratégies mises en œuvre par les jeunes pour trouver leur place, au regard de leurs propres choix culturels, dans un ensemble de dispositifs d'abord organisés par les adultes. Des transactions sont mises en œuvre entre les jeunes et la municipalité, portant sur les formes, les contenus, et les modalités de l'action municipale

et des événements culturels organisés. Ces transactions prennent la forme de rencontres, d'échanges et de négociations qui portent notamment sur le statut des pratiques culturelles des jeunes. Les adolescents développent des activités qui ne font pas partie initialement du programme proposé par la ville, et font en sorte d'obtenir des décideurs politiques une reconnaissance au moins partielle de ces activités. Ces dernières bénéficient alors d'espaces d'expression, de scènes, et sont intégrées au dispositif municipal. La « culture jeune » trouve ainsi les moyens de s'exprimer dans le cadre imposé par les institutions. Par des modes de négociation en bonne part informels, hors des espaces de délibération publics, les jeunes défendent leurs projets, les transforment pour qu'ils s'adaptent aux contraintes institutionnelles ; de son côté la municipalité révisé le cadre qu'elle avait initialement élaboré, pour trouver un terrain d'entente. Il y a dans de tels modes de relation un ensemble d'initiatives d'ordre politique : ces initiatives prises par les jeunes viennent s'articuler au projet municipal. Ce qu'on perçoit, c'est une forme d'activité politique qui, sur la base d'une relative autonomie, ne se réalise véritablement comme action politique qu'au terme de son inscription dans le monde des adultes. Et peut-être un tel dialogue est-il indispensable à une véritable expérience politique des jeunes.

Pour conclure : quelle autonomie du politique pour le collectif enfantin ?

C'est à dessein que je n'ai pas défini jusqu'ici « le politique ». Cependant j'espère avoir indiqué qu'il ne se

¹⁷Voir, pour compléter ces définitions : P. McLAREN, *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Boston, Allyn & Bacon, 1989.

¹⁸L'exemple est authentique !

réduisait, dans le contexte de l'expérience infantine qui nous intéresse, ni à un apprentissage de ce que sont les Institutions, ni à une activité délibérative, ni à une action sur l'environnement social, ni à une négociation avec le monde des adultes, ni à une articulation entre valeurs, discours, pratiques sociales. L'expérience du politique, c'est peut-être un mélange, selon des dosages variables, de tout ou partie de ces ingrédients. Si l'on reprend les pistes données par Hannah Arendt¹⁹, le politique est avant tout le domaine public; faire l'expérience du politique, c'est prendre un risque, en s'aventurant hors du domaine privé pour construire, de concert avec ses pairs, la Cité; le politique, c'est la « mise en commun des paroles et des actes » comme moyen de mettre en perspective et d'organiser les affaires humaines.

Rapportée à notre sujet, une telle définition pourrait initier des débats sans fin : certains auteurs commentent l'engagement dans le domaine public comme le propre de l'adolescence; certains psychologues seraient dubitatifs quant à la capacité cognitive de jeunes enfants à « s'engager » et à se projeter; des pédagogues aujourd'hui penseraient qu'une telle expérience n'est possible qu'à l'âge adulte, après un long apprentissage, tandis que d'autres déclareraient qu'on ne devient citoyen que grâce à une expérience précoce de la citoyenneté.

Finalement, on peut supposer que l'autonomie de la culture infantine, dans des espaces spécifiques, dans ce que certains nomment les « espaces intercalaires », est l'occasion pour les enfants de vivre une expérience qui revêt

certain aspects du politique. Cela notamment par la reconfiguration et la mise en jeu de valeurs transmises par les adultes, par une recherche d'ordre et une activité visant la régulation des relations sociales, plus généralement par une mise en perspective des discours et des actes au regard de considérations qui dépassent les seuls enjeux repérés localement. Plus explicitement, lorsque Julie Delalande analyse la mise en jeu de certaines valeurs par les enfants, elle indique une forme d'activité sociale qui ne se résume pas à l'organisation pratique et utilitaire de l'ici et maintenant de la relation, mais qui témoigne d'une certaine recherche d'universalité.

Mais on peut se demander si cette *tendance* politique de l'expérience infantine peut être assimilée à une véritable *expérience* politique. Peut-être une telle expérience exige-t-elle des conditions supplémentaires : une négociation menée conjointement par les adultes et les enfants, portant sur la nature des formes culturelles mises en scène, et qui supposerait la production d'une culture commune, à l'intersection de celle des adultes et des enfants; le refus, par conséquent, d'une polémique scolaire qui verrait dans l'éducation un travail d'acculturation; la mise en perspective, au sein d'institutions plus larges, des initiatives politiques des enfants et des jeunes; et surtout une dimension réflexive, le jeu du politique supposant pour ses acteurs la conscience de la nature d'une telle activité. Bien sûr, l'énoncé de ces conditions repose sur un présupposé : l'expérience politique dépasse la seule délibération; elle suppose les moyens de la transformation sociale (y compris les moyens matériels); elle

exige d'être reconnue par les Institutions représentatives de la « Cité » dans son ensemble (qu'elles soient scolaires, municipales, ou plus globales). L'expérience du politique, finalement, est celle d'un discours et d'une action qui visent l'universalité, même si

leur point de départ est la négociation entre des sous-groupes exprimant leur propre culture : dans la perspective proposée par Arendt, voilà quelles pourraient être les conditions d'une véritable accession de l'enfance et de la jeunesse au « domaine public ».

Compléments bibliographiques

BORDES, V., *Prendre Place dans la Cité. Jeunes et Politiques Municipales*, Paris, L'Harmattan, 2007.

CELLIER, H., *Une éducation civique à la démocratie*, Paris, PUF, 2003.

DELALANDE, J., *La Cour de récréation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DELALANDE, J., « La récréation. Le temps d'apprendre entre enfants », in *Enfances & PSY*, vol. 2003/4, n° 24, p. 71-80.

DELALANDE, J., « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », in *Ethnologie française*, vol. 2007/4, n° XXXVII, p. 671-679.

RAYOU, P., *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF, 1999.

RAYOU, P., « De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés », in *Éducation et Sociétés*, vol. 2007/1, n° 19, p. 15-32.

¹⁹Voir *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961.