

L'EXERCICE DU MÉTIER D'ÉLÈVE, PROCESSUS DE SOCIALISATION ET SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE

NATHALIE BÉLANGER & DIANE FARMER *OISE/University of Toronto*

RÉSUMÉ. Cet article¹ traite de l'émergence de la sociologie de l'enfance au sein de la sociologie de l'éducation. Nous rappelons les conditions historiques et sociologiques qui ont permis l'avènement d'un souci de l'enfance. En mettant l'accent sur le « métier d'élève », concept que Perrenoud définit comme étant l'habileté des enfants à jouer le jeu de l'école, à faire ce qu'on attend d'eux, et sur les rapports de l'enfant à l'école, à la famille et au groupe des pairs, la place de l'enfant, acteur légitime et réfléchi, est étudiée. Un tel regard permet de mieux comprendre les processus d'inclusion et d'exclusion auxquels les enfants prennent part. Enfin, nous examinons, à partir d'une revue de la littérature, les transformations du concept de métier d'élève, notamment au regard des normes scolaires, des dynamiques propres au groupe enfantin et à la double filière de socialisation (enseignant-élèves et élèves-élèves).

THE STUDENT'S ROLE, SOCIALIZATION PROCESSES, AND THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

ABSTRACT. This article¹ discusses the emergence of early childhood sociology as a separate discipline within the field of educational sociology. The authors review the historical and sociological conditions that gave rise to a concern for the early childhood years. The article examines the status of the child as a recognized and thoughtful participant, by focussing on the "métier d'élève", defined by Perrenoud as the child's ability to play the part required at school, to do what is expected by the system, and also on the child's interactions within the family, at school and with peers. From this viewpoint we gain a better understanding of the school processes of inclusion and exclusion in which the children participate. Finally, we review the literature to examine the changing concept of "métier d'élève" particularly in light of educational benchmarks, the group dynamics of young children and the dual strands of school socialization (teacher-pupil and pupil-pupil).

Dans le cadre de cet article, nous aimerions rappeler les conditions historiques et sociologiques qui ont permis l'émergence d'un souci de l'enfance et, plus particulièrement, d'une sociologie de l'enfance. En mettant l'accent sur le « métier d'élève », concept que nous définirons, et, plus généralement, sur

la place de l'enfant au sein de l'école, de la famille et du groupe des pairs, il est possible de s'intéresser à l'enfant dans toute sa singularité et de mieux comprendre les processus de socialisation, d'inclusion et d'exclusion auxquels il ou elle prend part. Dans un premier temps, nous rappellerons les conditions qui ont permis l'éclosion d'un « souci de l'enfance ». Deuxièmement, nous aborderons la question de la place de l'acteur, en l'occurrence de l'enfant à travers l'étude de différentes recherches sociologiques traitant du métier d'élève ou de sociologie de l'enfance (*sociology of childhood*). Troisièmement, grâce à l'analyse minutieuse des études et recherches recensées, nous identifierons de grandes traverses ou éléments conceptuels communs au corpus d'études recensées. Enfin, les transformations mêmes du concept de « métier d'élève » seront discutées. Nous avons mis l'accent, principalement, sur les travaux réalisés en français et les orientations de recherche qui s'y dégagent. Nous avons intégré des textes fondateurs de la littérature anglo-saxonne mais nous reconnaissons qu'il ne s'agit pas d'une recension exhaustive. C'est une limite à la présente recension.

UN SOUCI DE L'ENFANCE

La représentation de l'enfance comme étant une construction sociale, façonnée par les discours savants, a été étudiée par l'historien Philippe Ariès (1960) qui mit en lumière comment se créa un nouveau sentiment de l'enfance suite à la découverte de cet âge tendre à la fin du XVI^e siècle et surtout au XVII^e siècle. C'est à partir d'une étude des jeux et des modifications du costume qu'Ariès précise sa thèse et identifie le « mignotage » comme intérêt nouveau à l'égard de l'enfance. Si l'étude pêche par son dualisme et tend à marquer un avant et un après où les pratiques anciennes et traditionnelles sont d'emblée traitées comme irrationnelles à l'égard de l'enfance, il n'en demeure pas moins qu'Ariès a pu initier des travaux portant spécifiquement sur l'enfance (Plaisance et Vergnaud, 1993). Jenks (1996), pour sa part, identifie deux conceptions modernes de l'enfance (dionysienne et apollonienne) qui apparaîtront pendant la période des Lumières et qui, résolument, différencient, pour la première fois, le statut des enfants des adultes. La première conception renvoie à l'idée de l'enfance comme étant un état d'être indiscipliné, non socialisé; l'idée de « petits démons » à redresser et à éduquer y est associée. L'auteur associe cette conception à la doctrine chrétienne. La seconde conception qui émergea plus tardivement découle, en partie, de la théorie de Rousseau, et célèbre les vertus naturelles des enfants tout en soulignant leurs besoins; l'idée de « petits anges » nés dans la bonté et l'innocence est alors mis de l'avant. Ces façons de se représenter l'enfance coexisteraient jusqu'à ce jour, ajoute l'auteur, et auraient influencé les représentations occidentales de l'enfance et les projets éducatifs.

Le texte de Meyer (1979) au sujet de l'enfance montre comment l'enfant fut progressivement arraché à son oisiveté et éduqué par l'État. Il situe le rôle quasi architectural de l'État dans la « normalisation des familles » et commente la définition de l'enfance qui devait en découler. À la fin du XVII^e siècle, dans la Vieille Europe, commence une politique de transformation et de régularisation de la ville. Les individus que l'on considère comme étant des « sans aveu » sont refoulés aux frontières de la ville, dans des faubourgs. La rue devient un espace monofonctionnel voué à la circulation ; elle n'est plus, dorénavant, un endroit où l'on peut bavarder, converser, jouer, mendier, se donner en spectacle. Meyer parle d'un effet d'architecture, de séparation des espaces privés et publics, et cette pénétration de l'espace public et de l'occupation du terrain s'accompagnent de processus de normalisation. La famille est dorénavant laissée à elle-même ; elle est maintenant seule à remplir les fonctions naguère assumées par la rue. « L'enfant était, sur la rue, presque à tous à force d'être presque à personne » (p. 11-12). Cette rétraction de la socialité de la rue, ce renvoi sur la famille fut d'abord le propre de la bourgeoisie et le modèle se diffusa par la suite. Le logis devient le centre de la vie, au détriment de la rue. Et il y a, progressivement, centration sur l'enfant. Il devient objet de curiosité et les États modernes se verront, progressivement, responsables de lui (pupille de l'État, éducation obligatoire, etc.). Par l'école, l'État veillera à transmettre des savoirs aux enfants. Des normes de vie, d'hygiène, de salubrité sont, petit à petit, transmises au « peuple » via l'école. Et cela se fait selon tout un système d'ingénierie sociale qui se fonde, entre autres, sur la « bienveillance » des philanthropes, académiciens, gouvernements, bourgeois – qui constitue, en un sens, l'État. Selon une autre perspective, Savoie (1998) semble vouloir nuancer cette thèse qui veut qu'un État centralisateur se soit, à un moment donné, chargé de l'éducation de tous les enfants. Cet auteur s'intéresse plutôt aux dynamiques locales et met à jour l'importance des différences en termes d'initiatives municipales au regard de « l'offre d'école » et de la place des enfants. Sans aucun doute, ces premiers repères au sujet de la place et de la représentation de l'enfance ont permis que s'amorce un champ d'études florissant au sein de la sociologie et, plus particulièrement, de la sociologie de l'éducation.

ÉMERGENCE D'UNE PROBLÉMATIQUE

Il apparaît donc que des études portant sur l'enfance ont bel et bien été entreprises de longue date mais elles ont été davantage menées, mis à part les ouvrages de Meyer, d'Ariès et de Jenks, par des psychologues que par des sociologues. C'est à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle que des travaux dirigés par des sociologues se mettent réellement en place et ceux-là concernent, notamment, les conflits de génération et les dispositifs institutionnels mis en place pour les enfants. Il est intéressant de noter que l'intérêt s'est d'abord manifesté en raison d'un questionnement sur le travail

des enfants, la déficience mentale et la délinquance juvénile. L'intérêt pour le « métier d'enfant » (et, par la suite, d'élève) est apparu il y a une trentaine d'années sous la plume de Chamboredon et Prévôt (1973). Pour ces auteurs, comprendre le métier d'enfant signifie, dans la veine des études bourdieusiennes, analyser les actions ou activités de l'enfance en termes d'adéquation ou de confrontation d'habitus scolaire et familial. Cependant, on retrouve l'expression dans les écrits de Pauline Kergomard, la célèbre inspectrice des écoles maternelles françaises, destinées aux enfants de trois à six ans, à laquelle Eric Plaisance consacra un ouvrage (1996). Elle introduit, à la fin du XIXe siècle, cette notion par rapport à l'école maternelle. « Il s'agit pour elle de définir une école correspondant à la nature enfantine où doivent s'opérer librement des processus de maturation et de développement » (cité dans Sirota, 1998, p. 16). Dans l'analyse que fait Sirota de l'émergence d'une sociologie de l'enfance, elle repère d'autres travaux majeurs qui ont permis de définir le champ : les travaux de Perrenoud (1984, 1995) dont il sera question plus amplement ci-dessous, ceux de Dubet et Martuccelli (1996) qui mettent de l'avant la notion d'expérience et par là, la place de l'acteur et de son autonomie, de Sirota (1988) elle-même qui analyse les réseaux de communication à l'intérieur de la classe afin d'y déceler les règles du jeu scolaire telles qu'elles sont pratiquées par les élèves selon leur appartenance sociale ou de sexe. S'ajoutent à cela les analyses de Ogbu (1981, 1992) sur la communauté noire de Stockton en Californie, dans lesquelles l'auteur propose un schéma écologique pour mettre en contexte les interactions sociales, de même que les travaux de Spindler et Spindler (1982, 1987) sur la pertinence d'une approche ethnographique en milieu scolaire. Progressivement, à partir des années 90, les chercheurs se sont penchés sur les interactions entre enfants et sur le groupe social infantin en tant que tel (Montandon, 1998). James et Prout (1990) publient *Constructing and reconstructing childhood*, un ouvrage qui tente de documenter un paradigme émergent en sociologie et qui renseigne au sujet des représentations historiques de l'enfance, de la psychologisation de la notion de 'besoins particuliers', de la représentation ou plutôt de la sous-représentation des enfants dans les statistiques et des expériences et définitions multiples de l'enfance. Les auteurs définissent le paradigme de la façon suivante :

- 1) Childhood is understood as a social construction (1997, p. 8). The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture;
- 2) Childhood is a variable of social analysis. It can never be entirely divorced from other variables such as class, gender, or ethnicity. Comparative and cross-cultural analysis reveals a variety of childhoods rather than a single and universal phenomenon [that tends to be the model in psychology];
- 3) Children's social relationships and cultures are worthy of study in their

own right, independent of the perspective and concerns of adults; 4) Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live (. . .); 5) Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood. It allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data (. . .); 6) Childhood is a phenomenon in relation to which the double hermeneutic of the social sciences is acutely present (see Giddens, 1976). That is to say, to proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society. (pp. 7 & 8)

En 1992, à Billund au Danemark, s'est tenu un colloque intitulé *Childhood as a social phenomenon* dont les retombées ont été nombreuses, notamment la mise sur pied de centres de recherche, la tenue d'autres colloques et la publication d'ouvrages et d'articles majeurs au sujet de l'enfance ; à titre d'exemple, l'ouvrage de Qvortrup, Bardy, Sgritta et Wintersberger (1994) intitulé *Childhood Matters*. L'idée directrice de cet ouvrage est de prendre au sérieux les positions et les représentations des enfants dans les sociétés et de documenter les données statistiques à partir de ces représentations et perspectives.

The idea behind using children as unit of observation is in each case to illuminate children's position: it is possible to think of not only working mothers according to number and age of children, but also about number of children of given age related to working mothers; it is possible to collect information about not only employed or unemployed mothers and fathers, but also about share of children who experience parental unemployment, etc. (Qvortrup, 1994, p. 7)

Un peu plus loin, l'auteur précise ce qui suit :

We have in this project chosen a different perspective than childhood as a transient phase of one single individual's life; we rather suggest that it is a permanent form, which never disappears, even if its members change continuously, and even if it is itself historically at variance. (p. 23)

Neuf thèses sont définies par Qvortrup, lesquelles permettront d'étoffer davantage la portée d'un paradigme axé sur la construction sociale de l'enfance.² De nouveaux courants de recherche ont découlé de ce paradigme et de ce « souci de l'enfance » et concerne notamment la géographie sociale des enfants. Des études sur les espaces quotidiens des enfants autant réels que virtuels, les lieux d'amusement, l'utilisation de la rue comme endroit de rencontre et d'évasion, la géographie de la salle de classe ont fait l'objet de récentes enquêtes (Holloway & Valentine, 2000).

Sirota (1998) et van Haecht (1998) analysent les travaux des dernières années en tentant de comprendre les différentes perspectives mises de l'avant dans les recherches. Il semble que les travaux récents portant notamment sur le métier d'élève, dans le contexte scolaire, aient permis de

contrecarrer cette « conception de l'enfance considérée comme un simple objet passif d'une socialisation prise en charge par des institutions en termes de reproduction sociale » (Sirota, 1998, p. 11). Avec les études sur l'enfance, Sirota précise qu'une définition plus large de la socialisation émerge afin de déscolariser cette dernière et de s'intéresser à l'enfant dans des contextes moins formels, c'est-à-dire autres que l'école. Elle pose le déplacement d'une « sociologie de la scolarisation » vers « une sociologie de la socialisation » (1993, p. 103). Dans le cadre des études structuro-fonctionnalistes influencées par les perspectives durkheimienne et parsonienne, le regard était d'abord porté vers les instances, surtout scolaires, de socialisation des enfants. De même, selon van Haecht, les approches fonctionnalistes mettaient de l'avant, dans une perspective durkheimienne, une visée intégratrice de la socialisation, tandis que le regard se tourne, avec les études interactionnistes, phénoménologiques, ethnométhodologiques, constructivistes ou ethnographiques, vers l'enfant, acteur social (Sirota, 1998). Le paradigme interactionniste, selon van Haecht, introduit une définition plus large de la socialisation, laquelle fait place à des processus adaptatifs ou, selon Berthelot (1993), à des modes et procès de socialisation, lesquels permettent de prendre en compte l'historicité et le changement et d'éviter « l'inéluctabilité du devenir toujours reproduit ». S'agit-il là d'un retour de l'acteur ou d'une re-découverte de l'enfance? Selon van Haecht cette question renvoie au sempiternel débat entre « point de vue de l'acteur versus point de vue des structures ». La différence relève du paradigme que l'on adopte, selon que l'on adhère ou non à l'analyse de l'action de Weber et selon que l'on adhère ou non à l'analyse du social de Simmel : 'le social n'apparaît pas comme un donné mais comme une réalité pratico-idéologique complexe en train de se faire selon un procès toujours renouvelé de sociation entretenu par des interactions qui lient les individus' (cité par van Haecht, 1998, pp. 126-127). Il ne s'agirait donc pas tant d'un retour de l'acteur, d'un retour de l'enfant que de la posture épistémologique généralement adoptée par les auteurs et chercheurs. Les études interactionnistes ont pour but d'analyser ce qui semble aller de soi pour les individus, de prendre en compte les positionnements et représentations individuels ainsi que les interactions entre les individus ; Becker (1985) en donne des illustrations brillantes avec ses études sur les musiciens de jazz et les consommateurs de marijuana. L'ethnométhodologie, forme plus radicale de l'interactionnisme, selon Berthelot (1993), oppose les « réalisations continues d'activités concertées de la vie courante » à « l'objectivité des structures et des faits sociaux » (Berthelot, 1993 : 101). Cela signifie chez les chercheurs ethnométhodologues tels que Garfinkel et Coulon (cité dans Berthelot, 1993) qui étudient, par exemple, la vie d'étudiants, que la réalité sociale n'est pas « un donné mais le produit, au jour le jour, de l'activité de ses membres » (p. 101).

Cela étant dit, on ne peut que constater le retard dans les recherches empiriques sur le métier d'enfant ou d'élève ou son émergence tardive. Cela tient au fait de la difficulté longtemps pressentie de faire une sociologie empirique avec des enfants et des jeunes (Isambert-Jamati cité par Sirota, 1998, p. 17) mais aussi en raison de l'émergence d'une sociologie féministe qui laissa peu ou prou de place à l'enfant et d'une sociologie de l'éducation longtemps préoccupée par le problème de l'inégalité des chances devant l'école (Montandon, 1997, van Haecht, 1990; Sirota, 1998). L'enfant n'était alors considéré, dans ce dernier cas, « qu'à travers sa carrière scolaire et les facteurs qui la déterminent. Même ceux qui se sont penchés sur le métier d'enfant se sont surtout intéressés à lui en tant qu'objet pédagogique » (Montandon, 1997 : 16). Or, devant cet état des faits, des chercheurs en sont arrivés à plaider pour une sociologie de l'enfance (Alanen, 1988; Qvortrup, 1991; Ambert, 1986; Jenks, 1996).

Les recherches à partir des perspectives enfantines ont été rendues possibles, notamment en raison de la charte internationale des droits de l'enfant adoptée en 1987 (Sinclair Taylor, 2000), et des situations familiales nouvelles qui placèrent l'enfant au centre de débats ; par exemple, avec la réalité des divorces, la notion d'intérêt de l'enfant est apparue dans les jugements (Sirota, 1998). La sociologie du curriculum qui met en évidence les attentes implicites des institutions a également permis que s'amorce une sociologie de l'enfance. L'enfance avec ses traits spécifiques, dans toute sa pluralité, est alors étudiée car elle sous-tend une culture propre qui possède son système d'échanges, de communication et de ritualisation; c'est un 'être au monde particulier' (Javeau cité dans Montandon, 1998, p. 114). Duru-Bellat et Henriot-van Zanten (1992) résumant bien les transformations requises pour permettre de révéler l'existence d'un métier d'élève. Elle précisent :

Pour que la métaphore du « métier d'élève » acquière un sens, il a fallu que soient dissociés l'enseignement et l'apprentissage pour faire émerger la notion d'un travail scolaire à accomplir par les enfants et les adolescents. Il a fallu également que les sociologues du curriculum mettent en évidence que ce travail ne se réduit pas à répondre aux exigences explicites inscrites dans les programmes et les règlements officiels, mais aux attentes implicites de l'institution et des maîtres. Il a été nécessaire, enfin, que l'enfance et la jeunesse soient reconnues comme des catégories spécifiques et dotées d'une autonomie relative dans la société et dans la littérature sociologique. (p. 179)

Le thème de l'élève acteur de son destin scolaire et social acquiert de l'importance. Prendre en compte les activités et représentations sociales de l'enfance nous amène au cœur de l'expérience scolaire et des interactions sociales entre les individus qui prennent place sur ce théâtre qu'est l'école ou la salle de classe. Par exemple, cela nous permet de comprendre quels sont les mécanismes ou processus qui conduisent à l'inclusion-exclusion, à l'échec scolaire ou au succès à l'école, à la différenciation des genres, aux

catégorisations de registres langagiers, à la construction sociale de l'enfance « en difficulté », etc. En ce sens, ce mouvement en faveur de l'étude du « métier d'élève » rejoint les préoccupations dorénavant classiques de la sociologie de l'éducation (thèmes de la reproduction sociale et des inégalités scolaires) en les observant sous un autre angle, celui des enfants qui sont vus comme actifs dans leur parcours, qui empruntent des rôles selon différentes circonstances (avec leurs parents, leurs enseignants, etc.). Il permet de faire le lien entre l'école et l'environnement ou le milieu familial car l'élève est, comme le dit Perrenoud (1995), une sorte de 'go-between' entre sa famille et l'école. Mieux comprendre comment il s'approprie son 'métier d'élève' nous permet de saisir des dynamiques qui ont cours entre l'école et les familles, des connivences mais aussi des clivages entre ces deux milieux qui se rencontrent parfois difficilement.

ÉTUDES EMPIRIQUES SUR LE MÉTIER D'ÉLÈVE : GRANDES TRAVERSES

Trois traverses, ou éléments conceptuels communs au corpus, lesquelles chapeautent l'ensemble des études que nous avons recensées, ont retenu notre attention : la notion de socialisation articulée en rapport à l'expérience de l'élève, la conceptualisation de l'enfant présenté en tant qu'acteur réfléchi et enfin, la reconnaissance du groupe des pairs en tant qu'entité sociale, relativement autonome. Devant l'intérêt croissant que présente la recherche sur le métier d'élève nous ne prétendons pas effectuer une analyse exhaustive des études sur la question mais cherchons plutôt à baliser le concept et ses transformations dans le champ plus vaste que constitue la sociologie de l'enfance. Nous avons choisi de faire état des travaux des auteurs clés en fonction de cet objectif tout en reconnaissant que d'autres études peuvent, certes, contribuer à enrichir ce débat.

La socialisation et l'expérience de l'élève

La réflexion de Gayet (1998) résume bien les débats entourant la notion de socialisation scolaire. Ceux-ci sont décrits dans l'articulation de deux axes au sein de la littérature en sciences sociales. Le premier renvoie à la « socialisation-transmission » qui conduit à faire de l'enfant un être social à former ou à modeler. La socialisation est présentée comme une activité d'acculturation et d'intégration sociale issues des processus d'enseignement et d'apprentissage de savoirs et savoir-faire, de normes et de valeurs. Elle renvoie donc au processus par lequel une société se *reproduit*, se *prolonge* et se *transforme* lentement (Gayet, 1998, p. 25). Gayet appelle le deuxième axe la « socialisation-autoconstruction » où, tout en reconnaissant la présence de normes extérieures qui exercent une contrainte, l'accent est placé sur l'autonomie de la personne et le choix qu'elle pose d'adhérer ou non à un système de valeurs particulier. L'auteur s'inspire des travaux de Malrieu sur « l'humanisation » décrite comme un double processus d'identification et de

différenciation. « Le sujet en se mettant à ressembler aux autres conquiert une identité qui le fait ne ressembler à aucun autre » (cité par Gayet, 1998, p. 25).

Nous avons observé que les travaux récents sur le métier d'élève marquent davantage un déplacement vers ce deuxième axe d'analyse (Dubet et Martuccelli, 1996; Durut-Bella et Henriot -Van Zanten, 1992; Montandon, 1997; Perrenoud, 1995; Sirota, 1988, 1993, 1998). Il en est ainsi, par exemple, chez Sirota (1993) qui s'intéresse aux significations sociales qu'élaborent les élèves en classe au cours de leurs interactions (mains levées, respect des consignes et autres). Elle dit : « Les comportements des élèves peuvent être analysés, soit à partir des manières de faire face à la situation et de la compréhension des routines qu'ils mettent en œuvre, soit dans une articulation avec le sens qu'ils donnent à la situation, et à la scolarité en fonction de la trajectoire sociale de leur famille » (p. 89). Ainsi, on voit que l'on ne peut interpréter les activités enfantines à partir du seul registre du conformisme ou du mimétisme mais qu'il faut s'intéresser aussi au processus d'individuation (enfants comme des acteurs sociaux).

Si l'élève investit son métier à partir de sa singularité, il le fait à partir de diverses influences. Perrenoud (1995) et Gayet (1998) précisent que l'élève est au carrefour de trois types d'influences : les premières proviennent de sa famille et du groupe social dont il fait partie – l'élève transpose à l'école certaines façons de voir son rapport aux autres (les relations familiales) ; les secondes relèvent des diverses classes et enseignant(e)s successifs fréquentés durant sa carrière scolaire, bref, des rapports entre l'élève et l'enseignant(e) (les relations pédagogiques où on assiste à des relations de bienveillance ou d'hostilité et à des degrés variables de dépendance); les troisièmes sont issues du groupe de pairs (les relations entre élèves, relations groupales) et elles prennent forme dans des jeux de sympathie ou d'antipathie qui donnent lieu à des conduites d'agression, de domination, d'ouverture ou de retrait. L'identité sociale de l'enfant, résume Gayet, « se construit au point de convergence de ces réseaux relationnels » (1998, p. 16). L'ensemble des études recensées adoptent comme toile de fond cette idée de carrefour ou de convergence pour comprendre les processus de socialisation.

L'enfant en tant qu'acteur légitime et réfléchi

Les travaux sur le métier d'élève cherchent à mettre en valeur le point de vue des enfants sur la socialisation scolaire. Les études de Montandon (1997), Montandon et Osiek (1997), Kershner et Pointon (2000) ainsi que Lewis et Lindsay (2000) sont très explicites quant à l'importance de présenter l'enfant en tant qu'acteur légitime et favoriser la perspective des enfants sur la socialisation scolaire. Il s'agit là d'une préoccupation à la fois épistémologique et méthodologique. Montandon et Osiek (1997) dénoncent

vigoureusement le fait que trop souvent « l'enfant » ne constitue que très peu un sujet de recherche en sociologie et que les décisions prises par les adultes soient fondées sur des représentations stéréotypées de l'enfance (p. 44). Dans une étude portant sur des enfants de 11 et 12 ans de l'école publique genevoise dans quatre classes de sixième primaire de quartiers différents, les auteures ont interrogé les enfants sur le rôle, les attentes et le fonctionnement de l'école, bref, sur les logiques propres aux contextes scolaire et familial dans lesquels s'inscrit la socialisation scolaire de l'enfant telle que définie par Dubet. En effet, selon ce dernier auteur, la socialisation renverrait à : une logique de transmission de savoirs et savoir-faire, de valeurs et d'idéaux ; une logique d'organisation, c'est-à-dire, les moyens et stratégies permettant d'assurer cette transmission ; et enfin, une logique d'orientation incluant les buts, motifs et processus de sélection à l'œuvre (Dubet, 1991). Ces logiques, qui traduisent le point de vue des adultes sur l'entreprise éducative, ont été mises en relation, par Montandon et Osiek, avec l'expérience des enfants tel qu'ils la conçoivent eux mêmes (à partir de formulations de questions très générales). Qu'il s'agisse des représentations que se font les enfants de la socialisation en milieu scolaire (par exemple des contenus et des méthodes d'enseignement, de leur propre participation au processus, des rapports parents/enseignants), des émotions qu'ils éprouvent vis-à-vis le processus éducatif (à titre d'exemple, le plaisir ou le déplaisir d'apprendre, la valeur en soi des apprentissages) ou des stratégies qu'ils élaborent au cours de leur scolarisation, les enfants feraient preuve « d'une grande capacité d'introspection et d'esprit critique » (Montandon, 1997, p. 228).

Kershner et Pointon (2000) ont entrepris, à leur tour, une enquête auprès d'enfants âgés entre 9 et 11 ans et de trois enseignants dans des écoles distinctes du centre-ville de East Anglia sur ce qu'ils pensaient de leur salle de classe comme environnement de travail et d'apprentissage. Un questionnaire recensait des aspects aussi divers que l'emplacement des pupitres, l'éclairage, les affiches, la proximité des amis, le travail mixte (filles et garçons). Si les réponses des enfants s'apparentaient, en général, au style de l'enseignant(e), l'enquête a également illustré que les enfants en connaissent beaucoup au sujet, non seulement du rôle de l'environnement dans l'appui à l'apprentissage, mais, plus largement, du fonctionnement et du travail de la salle de classe (2000, p. 70). Les auteurs indiquent que l'importance de tenir compte de la perspective des enfants se fait de plus en plus sentir dans les milieux d'éducation et de recherche. Ils se réfèrent, en particulier, aux travaux de Rudduck et al. (1996), Pollard et al. (1997) et Rivlin et Weinstein, (1995). D'autres travaux visent à donner la parole aux enfants, à comprendre leurs perspectives, notamment ceux de Lewis et Lindsay (2000) qui cherchent à capter les paroles d'enfants dont certains éprouvent des difficultés à l'école. Si l'on peut critiquer cette séparation des publics entre « enfants en difficulté » et « enfants sans besoins particuliers » mise de l'avant dans le

protocole de recherche, ainsi que cette tendance à vouloir donner la parole à quelqu'un au lieu de créer des espaces au sein desquels les enfants peuvent s'exprimer (Connelly et Bélanger, 2002), il n'en demeure pas moins qu'un réel effort est mené ici pour comprendre les perspectives des enfants. Il en est de même des travaux de Passuth (1987, cité par Montandon, 1998) sur l'attitude des enfants à l'endroit de l'âge abordé comme principe hiérarchique au sein même des groupes de pairs, des privilèges, attentes et comportements liés à l'idée d'être petit ou grand (p. 102). Montandon précise : « Selon Passuth, les enfants apprennent les principes égalitaires, ainsi que les distinctions selon les statuts des individus, à travers des interactions qui sont marquées par l'âge des participants .» (p. 102) Corsaro (1992, cité par Montandon, 1998) abonde également dans le même sens avec ses études sur la culture des jeunes en précisant que lorsqu'on s'intéresse au point de vue des enfants, « on découvre comment ceux-ci contribuent ainsi à la production et à la transformation de la culture des groupes de pairs, (. . .) (et) la culture adulte » (p. 101). Un défi important consiste à étudier les enfants pour ce qu'ils sont et non pas pour ce qu'ils sont appelés à devenir, une approche initiée, entre autres par Waksler (1986, cité par Montandon, 1998, p. 103) et qui rappelle une préoccupation de Turner reprise par Qvortrup (1994). Les diverses recherches présentent donc l'élève en tant que Sujet et fournissent une critique, tant au plan épistémologique que méthodologique des conceptions pré-sociologiques (James, Jenks et Prout, 1998) de l'enfance.

Le groupe d'âge ciblé par ces études

Soulignons enfin que les recherches citées dans cette revue de littérature ciblent davantage les élèves de l'école primaire. Les écoliers dont il est question sont âgés, très souvent, entre 8 et 12 ans (Gayet, 1998; Dubet et Martuccelli, 1996; Sirota, 1988; Montandon et Osiek, 1997; Kershner et Pointon, 2000; Felouzis, 1993). L'âge, rappelons-le, est abordé ici non pas comme catégorie descriptive mais comme espace d'interaction. Des auteurs tels que Qvortrup (1994) remettent en question l'opposition faite entre l'enfance et l'âge adulte où la première est réduite implicitement à un état inachevé.

Turner in saying that age-like sex and race- are not facts [about being. . . there is no necessary reason why persons should be described in terms of age, gender and race (Turner, 1986, p. 12). Methodologically speaking, we have intended to avoid depriving children of social dispositions while reducing them to being characterized in terms of ascriptive variables only – like ages or dispositions putatively correlated with age as for instance immaturity, irresponsibility, incompetence, incapacity etc., which are basically informed by an aprioric postulate about the paramount importance of adulthood. (. . .) Children [are] 'human beings' rather than 'human becomings' and [childhood is analysed] as one among other struc-

tural forms, which continuously 'interact' with other structural forms in society. (p. 4)

Outre les contextes sociaux et historiques variables, les démarcations entre enfants d'âges différents peuvent, par ailleurs, aider à saisir les processus d'individuation à l'œuvre au sein des institutions. James, Jenks et Prout (1998) décrivent ce rapport d'autonomie comme suit :

Thus, in understanding differences in social behaviour between children of different ages, an additional, or alternative, reading offered by the new social studies of childhood suggests that these might be interpreted as a sign of children's growing confidence in the age-based cultural contexts they frequent - the school, the youth club, the dancing class - rather than simply as a function of biological development. (p. 175)

Les auteurs s'entendent à dire que la période charnière de la socialisation de l'enfant se situe entre l'âge de 8 et 12 ans (Gayet, 1998, p. 34) ce qui explique les choix méthodologiques posés par la plupart de ces derniers.

TRANSFORMATIONS DU CONCEPT DE MÉTIER D'ÉLÈVE

Cette revue de la littérature nous amène à souligner certaines transformations introduites dans la conceptualisation du métier d'élève à partir des usages faits de cette « métaphore » que Perrenoud (1995) emprunte à la sociologie du travail pour exprimer, initialement, la tension entre la définition formelle d'un métier (sa rationalité) et sa mise en pratique, bref, pour exprimer « la distance entre la norme et les pratiques » (pp. 13-14). Nous avons choisi de recenser ici des études qui traitent des interactions sociales en salle de classe, et dont l'apport sert à illustrer les transformations observées, tout en reconnaissant que les relations à la famille et au groupe social influencent grandement le sens particulier qu'accorde l'élève à l'expérience scolaire (Ogbu, 1992). Les transformations observées ne suivent pas nécessairement un ordre chronologique ; elles sont plutôt tributaires des problématiques particulières mises de l'avant. Nous avons retenu trois « temps forts » dans l'élaboration du concept, en rapport à un questionnement centré sur la socialisation et les processus d'inclusion et d'exclusion à l'école : 1) une réflexion sur le rapport de l'élève aux normes scolaires, 2) une réflexion sur l'émergence et les particularités du groupe enfantin, et enfin 3) une réflexion sur la dynamique d'une double filière de socialisation (enseignant(e)-élèves et élèves-élèves). Ces changements, nous le verrons, conduisent les chercheurs à déscolariser la socialisation et à concevoir la question de la construction du savoir scolaire à travers la maîtrise individuelle de l'expérience scolaire.

Les normes scolaires

Les chercheurs ont d'abord tenté de comprendre comment se construit l'expérience scolaire à travers les interactions en salle de classe. On cherche

ainsi à savoir, plus spécifiquement, dans quelle mesure l'analyse des interactions sociales peut expliquer, du moins en partie, les inégalités scolaires. Sirota (1988), dans ses premiers travaux sur l'école primaire, a montré que la réussite d'un élève est non seulement liée aux compétences acquises mais également à « l'apprentissage des règles du jeu » et, plus encore, à l'idée de bien vouloir jouer le jeu de la scolarisation. Exceller ou échouer à l'école, s'y plaire ou s'y ennuyer se trouve alors étroitement lié aux conditions d'exercice du métier d'élève. Celui-ci prend forme en salle de classe en rapport à l'interaction entre l'élève et l'enseignant d'abord et se trouve également influencé par le groupe des pairs ainsi que par les stratégies éducatives mises de l'avant par les familles.

Dans la même veine, Felouzis (1993), cherchant à expliquer les différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons et inspiré par l'étude de Zarro (1982) sur les comportements à l'école maternelle et par les travaux de Duru-Bellat (1990) et Duru-Bellat et Mingat (1987), a émis l'hypothèse que les différences dans la réussite se trouvaient au niveau de la communication pédagogique, c'est-à-dire au niveau des interactions en situation pédagogique, les filles faisant meilleur usage de cette communication et démontrant ainsi une meilleure maîtrise du métier d'élève (Felouzis, 1993, pp. 199-201). Felouzis n'est pas sans démontrer également les effets de classe et définit la maîtrise du métier d'élève en tant que capacité à interpréter les normes scolaires et à faire bon usage des rapports d'interaction en salle de classe. Il y voit là un gage de réussite.

Kershner et Pointon (2000) affirment que davantage d'études tenant compte de la perspective des élèves sur l'environnement de la classe et de la diversité des points de vue exprimés aideraient à saisir comment l'enfant perçoit son travail comme élève (p. 75). Le métier d'élève est abordé ici principalement dans une perspective pédagogique – développer les habiletés requises à la réussite de l'élève – et centré sur la communication verticale. Ces habiletés renvoient à l'ensemble des stratégies que doit développer l'enfant pour s'adapter à la vie scolaire.

Perrenoud (1995) accorde à l'élève une marge de manœuvre dans l'intégration des normes scolaires et introduit l'idée de flexibilité dans l'interprétation de ces normes. L'auteur essaie d'articuler sociologie de l'éducation et sociologie du travail ou des organisations afin de montrer comment, au quotidien, l'élève compose avec les tâches qu'on lui assigne, comment il ruse avec le pouvoir et prend éventuellement ses distances face à ce qu'attendent les adultes, bref comment il devient 'l'indigène de l'institution scolaire' et comment il apprend les règles du jeu. Par exemple, il précise que « l'élève comprend assez vite que, sur une toile de fond assez constante, les variations sont essentielles : chez tel maître, on a le droit de se tromper, de communiquer, de prendre des initiatives, de rire, de négocier un travail ; chez tel autre, on n'a que le droit de se taire et de faire son travail sans broncher » (p. 171).

On peut ici faire un lien avec Felouzis à nouveau qui considère non seulement les interactions en salle de classe mais aussi le jeu des apparences. « Comme si le métier d'élève consistait aussi à jouer sur les apparences pour mieux se jouer des normes scolaires! » (Felouzis, 1993, p. 202).

Certains auteurs se sont intéressés à l'idée de déscolariser la socialisation. Cette dernière reposerait en partie, sur des processus complexes d'adaptation et renverrait à plusieurs systèmes normatifs (ex. la salle de classe, la cours d'école). Les enfants qui font preuve d'habiletés sociales complexes seraient ceux qui ont des contacts avec plusieurs groupes, d'où la valeur des activités parascolaires qui offrent, en soi, un contexte institutionnalisé différent de l'école et permettent, par contraste, une lecture plus fine des normes scolaires (Gayet, 1998; Sirota, 1988, 1998; Henriot-Van-Zanten, 1990, Duret, 1996; Vulbeau, 1992). L'accent est placé ici non pas sur les savoirs et savoir-faire acquis mais plutôt sur une habileté sociale – s'adapter à différents contextes et pouvoir en tirer profit.

Ce premier type de réflexion sur le métier d'élève renvoie à l'apprentissage des « règles du jeu » propres à l'univers scolaire bureaucratique (et ordonnancé) que l'élève doit obligatoirement fréquenter. On se trouve à mettre l'accent sur la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant(e), une relation de nature verticale où les rôles sont clairement définis et où les remises en question rarement acceptées. Cette relation pédagogique se comprend à partir d'interactions ritualisées et publiques, au sens d'une mise en scène goffmanienne, (Bernstein, 2000; Bloome et Theodorou, 1988; Cosmopoulos, 1999; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996; Shiose, 1995). Cosmopoulos (1999), par ailleurs, dénonce la relation pédagogique oppressive et plaide en faveur d'une pédagogie de l'authenticité, un modèle qui ne va toutefois pas de soi étant donnée la mise en oeuvre d'une telle pédagogie à l'école primaire (Lahire, 2001). Fait intéressant quant aux enseignant(e)s, nous précise Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), ils/elles ont très peu conscience du rôle qu'ils/elles jouent dans la socialisation, dans le métier d'élève en tant que tel, ce que les auteurs expliquent par la prédominance des valeurs de performance au sein de l'école, lesquelles occulteraient les autres pratiques qui s'y déroulent. Par contre, malgré les traits de la relation décrits plus haut, la recherche démontre que les enseignants font preuve d'une grande flexibilité suivant les situations et les enfants particuliers avec lesquels ils ou elles travaillent.

Le groupe enfantin

Une deuxième dimension que prend le métier d'élève a trait à la dynamique même du groupe enfantin. James, Jenks et Prout (1998) font remarquer que le groupe enfantin est perçu comme un point de repère à partir duquel les enfants se mesurent et sont mesurés. Bien que les amitiés entre enfants soient encouragées par les adultes, le groupe, comme culture particulière

serait davantage perçu comme problématique (par opposition à bénéfique à l'enfant) aux yeux de ces mêmes adultes. Cette crainte ou négation du groupe laisserait peu de place au potentiel que revêt une socialisation entre enfants « a child-to-child socialization » (p. 94). Malgré cette limite, certaines études traitant de la spécificité du groupe enfantin au sein de l'école sont particulièrement révélatrices.

Dubet et Martuccelli (1996), d'abord, ont réuni deux groupes d'enfants, l'un provenant d'une école en milieu défavorisé (A) et l'autre d'un milieu de classes sociales moyennes (B). Les auteurs cherchaient à comprendre *in situ* comment les différences sociales des deux groupes étudiés, *in fine*, amorcent ou annoncent un processus inégalitaire. Ils voulaient, en fait, saisir, à la base, comment se façonne la reproduction sociale (retour aux travaux de Bourdieu). Dubet et Martuccelli ont choisi de présenter une analyse d'ensemble des résultats de leur enquête auprès des deux groupes tant les similitudes étaient plus importantes que les différences. Ils expliquent d'abord que l'expérience enfantine serait caractérisée initialement par une aspiration à se couler dans le conformisme du groupe. L'enfant est élève. C'est un quasi total repli du groupe sur lui-même. Dans une deuxième étape, un processus d'individuation prend forme, issu d'une séparation des rôles que joue l'enfant ou qu'il ou elle apprend à maîtriser. L'enfant se distingue de l'élève. Les auteurs abordent ensuite la question de l'émergence du groupe enfantin et s'intéressent aux liens d'attachement et aux médiations qui s'opèrent entre les élèves, le groupe développant peu à peu son autonomie, en marge de l'institution scolaire. Du groupe saisi comme réalité sociale, les auteurs reprennent ensuite le thème des processus d'individuation en faisant ressortir la logique d'orientation (processus de sélection à l'oeuvre) propre au contexte scolaire. Les représentations d'une école pour tous se brisent au contact de la réalité pour le groupe A, tandis que dans le groupe B, l'esprit de compétition et le culte de la performance (instillé, en partie, par les parents) participent, différemment, au processus d'individuation, un élément déterminant dans la course aux établissements scolaires et aux diplômes.

Les travaux de Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) sur la socialisation à l'école visent à rendre compte de la complexité des relations entre élèves d'une même salle de classe dans l'élaboration du métier d'élève. Les auteures se sont intéressées aux rituels scolaires (Bernstein, 1971) lesquels, par leur aspect répétitif, se trouvent banalisés, voire effacés de la conscience des acteurs, et à la socialisation entre les pairs, une socialisation qui « (...) d'une certaine façon, a lieu à l'insu des adultes. » (p. 48). À la suite de nombreuses études ethnographiques portant, chez une auteure, sur les enfants sourds dans les écoles de Barcelone et, chez l'autre, sur les enfants d'immigrés dans les écoles parisiennes, Vasquez-Bronfman et Martinez ont procédé à une relecture et à une mise en commun de leurs observations empiriques. L'observation d'enfants que l'on jugeait devoir faire un effort

particulier pour s'intégrer à la classe permettait aux auteures de mettre en relief les rituels au quotidien de même que la relativité des normes (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p. 85). Les chercheuses ont observé des interactions entre élèves non autorisées par l'enseignant(e), et cela durant les leçons. Elles ont ainsi pu constater, que bien qu'épisodiques au plan individuel, à l'échelle de la classe, ces types d'interactions se produisent fréquemment. Derrière cette clandestinité se dessine une dynamique complexe entre les pairs comme l'illustre le cas d'un élève arrivé en milieu d'année et ne parlant pas français, et qui, malgré des rapports décrits comme difficiles avec l'enseignant (pp. 131-133) a su se mériter l'estime et l'appréciation du groupe grâce à des savoirs et savoir-faire particuliers qu'il détenait. Cette intégration au sein du groupe-classe lui vaudra, par la suite, l'appui de ses pairs dans l'exercice du travail scolaire (ex. consignes répétées, révision des travaux). Soulignons que les auteures cherchent à saisir le sens des interactions horizontales tant du côté de la socialisation enfantine où l'enfant acquiert graduellement « (...) une existence sociale dans le groupe (...) » (p. 155) qu'en rapport à l'institution qui établit certes des normes de fonctionnement mais qui accorde aussi une latitude dans l'application des règles, qui reconnaît bref, « (...) des marges acceptables de transgression. » (p. 150). Elles concluent que si ces interactions étaient mieux reconnues et acceptées, l'école serait mieux à même de comprendre son rôle, en tant qu'institution, dans la socialisation et, les enseignant(e)s plus enclins à saisir le potentiel de ces processus particuliers dans l'intégration des enfants.

Les rapports au sein du groupe enfantine sont rarement symétriques. Ils sont souvent décrits comme rigides, tyranniques et fermés (Perrenoud, 1987 ; Gayet, 1998). Ils font appel à des relations de pouvoir, à des statuts différenciés, à des valeurs particulières et à une organisation intrinsèque au groupe. Notons enfin que la sociabilité enfantine à l'école serait décrite différemment dans les études portant sur les milieux scolaires anglo-saxon et français, les premiers évoquant le phénomène de sous-cultures juvéniles alors que les seconds mettent à l'avant-scène l'individualisme et l'anomie (Durut-Bella et Henriot-Van Zanten, 1992, pp. 186-191). Les recherches citées dans cette section réitèrent l'importance du processus d'individuation lié au métier d'élève et mettent l'accent sur les relations entre pairs, des relations dites d'abord de type horizontal mais dont on connaît bien le caractère asymétrique. Le groupe émet ses propres règles et jouit d'une existence autonome que nous commençons à peine à découvrir.

La dynamique d'une double filière de socialisation

L'existence du groupe d'élèves, toutefois, n'est possible que dans son rapport à l'institution scolaire. Nous arrivons à un troisième moment dans l'élaboration conceptuelle du métier d'élève dans le cadre d'une problématique centrée sur les processus de socialisation. Perrenoud parle de « deux métiers

imbriqués » – celui de l'enseignant(e) et de l'élève (1995, p. 189). Il affirme : « Toute l'école est en cause, et notamment son organisation et la façon dont elle définit à la fois le métier d'enseignant(e) et le métier d'élève. » (p. 195). Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) précisent à leur tour que les enseignant(e)s jouent un rôle essentiel dans les relations clandestines entre élèves car le déroulement des interactions est déterminé par la menace réelle d'être découvert ou non. De plus, les enseignant(e)s exercent un pouvoir discrétionnaire qui s'avère bénéfique à l'apprentissage et à l'intégration des élèves. Ils ou elles peuvent éventuellement faire preuve de sensibilité quant aux défis particuliers que doivent relever les élèves et saisissent les occasions d'apprentissage et d'épanouissement qui se présentent au fil des interactions sociales quotidiennes.

L'étude de Gayet dans *École et socialisation* (1998) aborde plus spécifiquement la question de l'imbrication des rapports sur les plans pédagogique et social. Gayet s'intéresse aux relations sociales prenant forme dans les interactions quotidiennes en salle de classe. L'enquête a eu lieu auprès d'enfants âgés entre 8 et 12 ans (1473 élèves) dans 60 classes des trois dernières années de l'école primaire du Département de l'Essonne en France. Un questionnaire traitant du comportement des élèves et incluant un énoncé sur le pronostic vis-à-vis la scolarité future de chacun des élèves a été administré aux enseignant(e)s. L'étude incluait également une enquête sociométrique dans laquelle l'auteur demandait aux enfants d'identifier leurs amis mais aussi les enfants moins bien estimés. Comme dans le cas des auteurs cités précédemment, Gayet voit dans les interactions entre pairs un processus de socialisation parallèle qui devient de plus en plus important avec l'âge et qui échappe au contrôle de l'école, une sorte de « lieu d'évitement des adultes en même temps que sources d'approbation et de reconnaissance des non-adultes » (Gayet, 1998, p. 36). Les données recueillies soulignent les rapports étroits qui existent entre l'adaptation scolaire et sociale et, inversement, combien les difficultés scolaires et sociales se confondent aux yeux de l'institution. Ainsi, l'analyse du pronostic scolaire posé par les enseignant(e)s révèle que les enfants qui jouissent d'une popularité bénéficient généralement d'un pronostic optimiste et vice versa, ce qui fait dire à Gayet qu'habiletés sociales et performances scolaires sont étroitement liées. Il met ainsi en lumière l'idée d'un double système normatif (institution/groupe enfantin) implicite à l'adaptation scolaire et réitère l'idée d'une double exclusion des réseaux de communication pour certains élèves et donc, de l'absence, dans certains cas, de recours pour s'en sortir. Pour Gayet, l'enjeu consiste à repérer la construction d'un type d'intelligence sociale où les jeunes ont une habileté variable à comprendre les conduites des autres, à s'intégrer au groupe de pairs et à conjuguer avec l'autorité des adultes (Gayet, 1998, pp. 25-26). L'analyse des processus d'inclusion et d'exclusion au sein de l'établissement scolaire passe ainsi par une lecture plus fine du positionnement

des acteurs et des rapports sociaux qui en émergent dans le cadre particulier constitué par l'école. Ceci renvoie aux thèses de Qvortrup (1994) et en particulier à l'idée que l'enfance est exposée au mêmes forces sociétales que le monde adulte, bien que d'une manière qui lui soit spécifique.

CONCLUSION. MÉTIER D'ÉLÈVE/SAVOIRS SCOLAIRES

Cette recension des écrits nous a d'abord amené à retracer les idées ayant conduit à l'élaboration des conceptions modernes de l'enfance et à discuter des conditions d'émergence d'une sociologie de l'enfance. Les études entreprises au cours de la dernière décennie ont donné lieu au développement d'un nouveau paradigme visant à prendre au sérieux les positions et représentations des enfants et présentant une conception renouvelée de la socialisation où l'élève voire l'enfant est reconnu en tant que sujet historique et où la socialisation fait appel à des processus complexes d'auto-construction du social. Les sociologues inspirés par ce nouveau paradigme se sont détachés de la représentation de l'élève réduit à un simple objet pédagogique pour s'intéresser aux habiletés sociales requises dans l'apprentissage et la négociation de normes scolaires implicites et explicites. Les études ont révélé, par la suite, la présence de processus complexes d'individuation et l'existence d'une double filière de socialisation (enseignant-élève; élèves-élèves) à partir desquels se développent des mécanismes d'inclusion-exclusion auxquels les élèves prennent part. La notion de métier d'élève nous amène à réitérer que la construction du savoir scolaire passe désormais par une socialisation axée sur des processus de différenciation conduisant, de façon ultime, à une maîtrise individuelle de l'expérience scolaire.

Nous aimerions conclure avec l'exemple fourni par les travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992) qui optent pour le pari de la singularité. À partir d'entretiens et de bilans rédigés par des élèves de 3^e à la 6^e années de quartiers considérés comme étant défavorisés et d'un quartier mieux nanti (170 bilans utilisables pour la recherche), les auteurs ont tenté de comprendre quel était le rapport au savoir et à l'école des élèves et comment ce rapport renseignait sur l'histoire singulière des jeunes. En ce sens, les auteurs refusent d'enfermer les histoires individuelles dans des déterminants bien qu'ils soient conscients de processus sociaux transversaux qui structurent l'histoire des jeunes qu'ils ont rencontrés (plus de 300 au total sur une période de 3 ans). Ils refusent aussi les explications en termes de manque ou de déficit pour expliquer l'échec scolaire; ils proposent plutôt « une lecture en positif » des trajectoires scolaires (1992; Bautier, Charlot, Rochex, 2000). Les auteurs ont, à grands traits, identifié deux « logiques » de rapports au savoir. L'une étant axée uniquement sur le métier d'élève, c'est-à-dire une logique de cheminement où la finalité des tâches à faire est réduite à la réalisation des exercices en soi. Tandis que pour les élèves qui se situent dans le travail d'apprenant (et non dans le seul métier d'élève), les tâches et exercices sont

l'occasion d'une activité cognitive plus poussée dont les répercussions peuvent concerner d'autres situations ou contextes (voir également Montandon, 1997). On note ici une critique de la notion du métier d'élève ou, du moins, de l'importance que revêt la question des normes scolaires et sociales dans le travail de conceptualisation et un regard plus diversifié sur les types de processus en place dans le travail de « construction du sens par l'individu » (Woods, 1990, p. 25). À la question « Que fait le chercheur qui étudie le rapport au savoir? » Charlot répond : « Il étudie des rapports à des lieux, à des personnes, à des objets, à des contenus de pensée, à des situations, à des normes relationnelles, etc. – en tant, bien sûr, qu'est en jeu la question de l'apprendre et du savoir. » (1997, pp. 91-92).

Le métier d'élève demeure un concept intégrateur, riche de sens et sujet à de multiples interprétations, ce qui, bien que prometteur, nécessite un effort constant de redéfinition. Cherchant à cerner une réalité complexe où l'élève se trouve au centre d'influences multiples, le concept de métier d'élève renvoie à des mécanismes complexes et changeants qu'il s'agit de repérer. C'est dans la poursuite du travail ethnographique qu'il sera possible de mieux nuancer l'apport des études sur le métier d'élève et d'en saisir les limites. Les auteures de cet article ont entrepris une recherche sur l'exercice du métier d'élève dans le cadre particulier qu'offre la classe à niveaux multiples au sein des écoles ontariennes, une classe qui regroupe des élèves répartis entre deux années d'études ou plus. Il s'agit de savoir, entre autres, comment les classes à niveaux multiples sont utilisées par les acteurs sociaux des systèmes scolaires et à quelles fins. Sous quelles bases s'opèrent la sélection et la catégorisation des élèves dirigés vers ces classes? L'étude s'intéresse également à la marge d'autonomie dont disposent les enfants dans ce contexte particulier. Comment l'élève s'organise-t-il dans une telle classe? Comment interagit-il avec l'enseignante et avec les autres élèves? Que lui apporte l'expérience d'une classe à niveaux multiples?

NOTES

1. Cette étude bénéficie de l'appui du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2003-2006).
2. Neuf thèses énoncées par Qvortrup (1994) : 1) « Childhood is a particular and distinct form of any society's social structure » (p.13) ; 2) « Childhood is sociologically speaking not a transient phase, but a permanent social category » (p.13) ; 3) « The idea of the child as such is problematic, while childhood is an historical and intercultural variable category » (p. 14) ; 4) « Childhood is an integral part of society and its division of labour » (p. 14) ; 5) « Children are themselves co-constructors of childhood and society. » (p. 15) ; 6) « Childhood is in principle exposed to the same societal forces as adulthood (i.e. economically and institutionally), although in a particular way » (p. 15) ; 7) « Children's stipulated dependency has consequences for children's invisibility in history and social descriptions, as well as for their entitlements of welfare provisions. » (p. 16) ; 8) « Not parents, but the ideology of the family constitutes a barrier against children's interests and welfare » (p. 17) et 9) « Childhood is a classical minority category, which is subject to both marginalizing and paternalizing tendencies » (p. 18).

RÉFÉRENCES

- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood, *Acta sociologica*, 31(1).
- Ambert, A. M. (1986). Sociology of sociology: the place of children in North American sociology, *Sociological Studies of Child Development*, 3, 65-86.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris: Plon.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van-Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.
- Becker, O. S. (1985). (1ère éd. 1963). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris: Éditions Métailié.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*, Vol. 1. London: Routledge and K. Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (Revised edition). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Berthelot, J.M. (1993). *La construction de la sociologie*. Paris: PUF.
- Bloome, D., & Theodorou, E. (1988). Analyzing teacher-student and student-student Discourse. In J. L. Green & J. O. Harker, *Multiple perspective analyses of classroom discourse*, pp. 217-248. Norwood: Ablex Publishing.
- Chamboredon, J.-C., Prévot, J., (1973). Le métier d'enfant, *Revue Française de Sociologie*, XII, 7.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues. . . et ailleurs*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Connelly, C., & Bélanger, N. (2002). *Tu veux-tu te reposer dehors? Dis/playing tricksters in the field*. Conference on interdisciplinary qualitative studies (QUIG). University of Georgia.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue Française de pédagogie*, 128, 97-106.
- Dubet, F., (1991). *Les lycéens*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Duret, P. (1996). *Anthropologie de la fraternité dans les cités*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*. Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1987). Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires, *Revue française de sociologie*, 28(1), 2-16.
- Fellouzis, G. (1993). Interactions en classes et réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Gayet, D. (1998). *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Holloway, S. & Valentine, G. (Eds.). (2000). *Children's geographies*. London: Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge UK: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer (seconde édition).
- Jenks, C. (Ed.). (1982). *The sociology of childhood – Essential readings*. London: Batsford et réédité en 1992 chez Aldershot: Gregg Revivals.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.

- Kershner, R., & Pointon, R. (2000). Children's view of the primary classroom as an environment for working and learning. *Research in Education*, 64, 64-72.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 151-161.
- Lewis, A., & Lindsay, G. (Ed.). (2000). *Researching children's perspective*, p.21-33. Buckingham: Open University Press.
- Meyer, P. (1979). *L'enfant et l'état*. Paris: PUF.
- Mollo-Bouvier, S. (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et sociétés*, 2, 73-89.
- Montandon, C. (1992). La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 101, 105-122.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux de langue anglaise. *Éducation et sociétés*, 2, 91-118.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 43-51.
- Ogbu, J.U. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Ogbu, J.U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie*, 101, 9-26.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 2e édition. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.
- Plaisance, E. (1996). *Pauline Kergomard*. Paris: Éditions La Découverte.
- Plaisance, E., Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte.
- Pollard, A. Thiessen, D., & Filer, A., (Dir). (1997). *Children and their curriculum: The perspectives of primary and elementary school children*. London: Farmer Press.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Eds). (1994). *Childhood matters*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters : An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, et H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters*, pp. 1-24. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon – An introduction to a series of national reports* (2nd edition). Eurosocial report 36-0. Vienna: European centre for social welfare policy and research.
- Rivlin, L. G. & Weinstein, C. S. (1995). Educational issues, school settings and environmental psychology. In C. Spencer (Dir.), *Readings in environmental psychology: The child's environment*. London: Academic Press.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G., (Dir). (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: Fulton.
- Savoie, (1998). L'État et le local dans l'histoire éducative française. *Éducation et Sociétés* 1, 123-140.
- Shiose, Y. (1995). *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Sinclair Taylor, A. (2000). The UN convention on the rights of the child : Giving children a voice. In A. Lewis & G. Lindsay, (Eds.), *Researching children's perspective*, pp. 21-33. Bucking-

ham: Open University Press.

Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. *Éducation et sociétés*, 2, 9-33.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.

Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: Presses universitaires de France.

Spindler G., & Spindler, L. (1982). *Doing the ethnography of schooling*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Spindler G., & Spindler, L. (1987). Cultural dialogue and schooling in Schoenhausen and Roseville: A comparative analysis *Anthropology and Education Quarterly*, 18(1), 3-16.

Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques?, *Éducation et sociétés*, 1, 21-46.

Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1992). Paris-Barcelona: Invisible interactions in the classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 291-312.

Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996), *La socialisation à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Vulbeau, A. (1992). *Du tag au tag*. Paris: Epi/Desclée de Brouwer.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Zarro, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: Intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles. *Enfance*, 4, 267-282.

NATHALIE BÉLANGER est Professeure agrégée aux départements de Sociologie et d'études de l'équité en éducation et de Curriculum, enseignement et apprentissage. Elle est rattachée au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto (IEPO/UT). Parmi ses plus récentes publications figurent : Bélanger, Nathalie (2002). *Une sociologie de "l'enfance inadaptée". Entre psychologues et politiques*. Paris: les éditions du CTNERHI. (collection: Histoire du Handicap et de l'Inadaptation) ; Bélanger, N. (2003). *Des steamer classes à l'enfance en difficulté : création de la différence* (pp. 109-126) et Wilson, D. & Bélanger, N. (2003). Formation des enseignant(e)s et "enfance en difficulté" in Labrie, N. (eds.). *Enjeux de l'éducation en Ontario français*. (127-146) Éditions Prise de Parole.

DIANE FARMER est chercheure-associée au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) et enseigne à l'Institut d'études pédagogique de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto ainsi qu'au Collège universitaire Glendon de l'Université York. Elle s'intéresse à la sociologie de l'enfance, notamment en rapport à la question du métier d'élève, aux processus d'inclusion et d'exclusion en milieu scolaire ainsi qu'à la relation école – famille – communauté, notamment dans le contexte de l'immigration. Elle est l'auteure du livre *Artisans de la modernité* (1996, PUO) et co-auteure de l'article *Urbanité et immigration : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion* (Farmer, Chambon, Labrie, 2003, *Francophonies d'Amérique*, no 16).

NATHALIE BÉLANGER is Associate Professor in the departments of Sociology and Equity Studies in Education and Curriculum, Teaching and Learning. She is part of the Centre for Franco-Ontarian Studies (CREFO) at the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT). Her recent publications include: Bélanger, Nathalie (2002). *Une sociologie de "l'enfance inadaptée". Entre psychologues et politiques*. Paris: les éditions du CTNERHI. (collection: Histoire du Handicap et de l'Inadaptation); Bélanger, N. (2003). *Des steamer classes à l'enfance en difficulté : création de la différence* (pp. 109-126) and Wilson, D. & Bélanger, N. (2003). Formation des enseignant(e)s et "enfance en difficulté" in Labrie, N. (eds.), *Enjeux de l'éducation en Ontario français* (pp. 127-146) Éditions Prise de Parole.

DIANE FARMER is an associate researcher at the Centre for Franco-Ontarian Studies (CREFO) and teaches at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) at the University of Toronto and at Glendon College of York University. She is interested in the sociology of childhood, in particular the question of the practice of being a student, the processes of inclusion and exclusion in the educational milieu and the relationship among school, family and community, particularly in the context of immigration. She is the author of the book *Artisans de la modernité* (1996, PUO) and co-author of the article "Urbanité et immigration : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion" (Farmer, Chambon, Labrie, 2003, *Francophonies d'Amérique*, no 16).



AN INVITATION TO OUR READERS

Our journal presents a wide range of topics and issues in the field of education. The content, while being primarily Canadian in nature, also deals with research and theoretical issues in education that are of world-wide importance, as well as topics unique to Quebec education.

We invite our readers to submit articles for publication.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
is a refereed journal. Submissions are read by 3 referees.
Publication Guidelines are located at the end of each issue.

INVITATION À NOS LECTEURS

Notre journal traite de tout un éventail de sujets dans le domaine des sciences de l'éducation. Même si les articles traitent avant tout de la situation canadienne, certains portent également sur des recherches et des problèmes théoriques revêtant une importance mondiale, ainsi que sur des sujets propres au Québec.

Nous invitons nos lecteurs à nous soumettre des articles à publier.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
est une revue avec comité de lecture.

Les articles soumis sont lus par 3 examinateurs.

Vous trouverez les directives de publication à la fin de chaque numéro.

PLEASE ADDRESS YOUR MANUSCRIPTS TO
VEUILLEZ ADRESSER VOS MANUSCRITS À

ANN KEENAN
MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION
MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
3700 MCTAVISH
MONTRÉAL, QC, CANADA H3A 1Y2

VISIT US / VISITEZ NOUS <http://mje.mcgill.ca>