

Introduction générale. Clarifications conceptuelles et défense de la notion d'individu pour penser l'enfant en sociologie

Pourquoi un ouvrage de sociologie mettant en lien « enfance(s) » et individualité ? Nous mentionnerons à titre d'anecdote que plusieurs contributeurs de cet ouvrage ont initialement été surpris par l'idée de mettre au centre de ce projet la notion d'« individu ». C'est là selon nous déjà un résultat : appréhender l'enfant comme individu ne va aujourd'hui pas – ou peut-être plus – de soi pour de nombreux sociologues. Si cela peut s'expliquer par le projet théorique même de la sociologie, visant à identifier combien chacun doit, dans son identité même, à la société dans laquelle il évolue, cela nous apparaît également lié à l'évolution de cette discipline. Dans ce contexte, l'objectif de cet ouvrage est double. Tout d'abord, il vise à montrer la complexité que pose aujourd'hui une appréhension « individuelle » de l'enfant dans une démarche faisant toute sa place à la rigueur sociologique. L'ouvrage vise en ce sens à saisir l'épaisseur théorique contemporaine de la question. Ensuite, une fois prises en compte ces complexités, ce livre cherche à donner à voir malgré tout l'intérêt d'appréhender l'enfant comme tel. Nous mêlons dans cette introduction générale notre propre problématisation de la question, dont nous esquissons ici quelques contours, et la présentation des contributions du présent ouvrage.

Le problème des liens enfance/individu et les controverses « sociologie de l'enfance/sociologie des enfants »

Les années 1990-2000

Des analyses sociologiques de l'enfance déterminantes et fondatrices ont été produites en France avant les années 1990. Nous pensons notamment aux travaux de Jean-Claude Chamboredon¹ et d'Éric

1. Jean-Claude Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*, Paris, Édition Rue d'Ulm, 2015.

Plaisance². Une dynamique particulière se met cependant en place du début des années 1990 à la fin des années 2000. Cette période historique s'est caractérisée par plusieurs numéros de revues³ et par la création, en 2005, d'un comité de recherche « Sociologie de l'enfance » à l'AISLF (Association internationale des sociologues de langue française), indissociable de nombreux événements scientifiques. Ces initiatives ont pu être regroupées sous l'appellation « sociologie de l'enfance ».

Les travaux de cette période sont globalement marqués par un contexte à la fois politique et épistémologique. Plusieurs chercheurs cherchent à mettre au jour le rôle sous-estimé que jouerait l'enfant dans les interactions sociales. En référence aux travaux de Myra Bluebond Langner avec qui elle a publié⁴, Régine Sirota⁵, revenant a posteriori sur la démarche théorique de cette période, évoque à titre d'exemple l'enfant leucémique condamné qui met en œuvre d'actives stratégies pour que l'affection de ses parents demeure malgré l'issue fatale qui l'attend (son action vise à ce que la situation « tienne »). Cet exemple montre les liens qui ont pu se tisser entre sociologie de l'enfance et interactionnisme. Le contexte des années 1990 est aussi celui de plusieurs travaux de François de Singly⁶ démontrant que les familles contemporaines seraient régies par des logiques « démocratiques », faisant donc toute leur place au rôle de l'enfant (il serait davantage associé aux décisions familiales que jadis). Plusieurs travaux de l'époque entretiennent ainsi plus ou moins explicitement des liens avec les théories de l'acteur social⁷.

Il faut noter que la sociologie de l'enfance des années 1990 et du début des années 2000 se caractérise parfois par un certain « souci⁸ » de l'enfance. Il nous paraît utile de rappeler que les travaux de sociologie de l'enfance se situaient dans la continuité de la déclaration universelle des droits de l'enfant de 1989. La sociologie de l'enfance entendait ainsi à la fois cerner le rôle de l'enfant dans le monde social et ses interactions, mais aussi parfois l'encourager. Le fait de questionner alors des enfants dans plusieurs travaux met *de facto* en œuvre cette double logique.

2. Éric Plaisance, *L'Enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses universitaires de France, 1986.

3. Deux numéros de la revue *Éducation et sociétés* en 1998.

4. Régine Sirota et Myra Bluebond-Langner, « "L'enfant en tant qu'acteur". Présentation et traduction », *Corps*, vol. 11, n° 1, 2013, p. 287-296.

5. Régine Sirota, « Sociologie de l'enfance et sociologie de l'éducation : va-et-vient », *Éducation et sociétés*, vol. 40.2, 2017, p. 105-121.

6. François de Singly, *Le Soi, le couple, la famille*, Paris, Nathan, 1996.

7. Alain Touraine, *Le Retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984.

8. Au sens du « souci » de soi chez Foucault. Michel Foucault, *Histoire de la sexualité. Volume 3 : Le souci de soi*, Paris, Gallimard, 1997.

Cléopâtre Montandon⁹ interroge par exemple les enfants eux-mêmes sur l'éducation qu'on leur dispense, pour glaner leurs avis et par-là même susciter l'émergence de leur point de vue.

Pour toutes ces raisons, un certain nombre de ces travaux dialoguent assez volontiers – bien que plus ou moins explicitement – avec la notion d'individu. L'enfant est appréhendé comme un acteur ayant un pouvoir d'agir significatif, ou pouvant le devenir, au sein du monde social. Selon Danic, Delalande et Rayou : « [L'enfant] ne subit pas seulement le traitement scolaire ou la prise en charge familiale, mais participe en retour à leur définition, éventuellement *résiste à leur emprise, contrarie leur pression*¹⁰. » Revenant sur ses rapports avec la « sociologie de l'enfance », Montandon quant à elle explique : « [...] l'idée était de cerner les expériences des enfants, *leurs épreuves individuelles* [nous soulignons], face à des logiques collectives¹¹. »

Considérer l'enfant comme un individu serait donc en somme une des formes du projet théorique de la sociologie de l'enfance, soit une manière de le défendre, et/ou d'être sensible au rôle social croissant qu'il jouerait (ce qui va de pair avec une certaine appréhension de la notion d'individu, différente par exemple de celle de Lahire à la même époque, voir plus bas). Si Christian Le Bart n'est pas un représentant de la sociologie de l'enfance, l'entretien mené avec lui dans le présent ouvrage permet d'approfondir la réflexion sur le climat conceptuel de l'époque en sociologie sur ce sujet.

Fin des années 2000, décennie 2010 : le retour des classes sociales

Au cours de la décennie 2000, la « sociologie de l'enfance » va subir un certain nombre de revers que l'on peut attribuer à l'émergence de nouveaux concepts pour penser l'enfance, à des changements sociaux ainsi qu'à des changements au sein même de la sociologie. Déjà dans les années 1990, les travaux de Bernard Zarca¹² ne rompaient pas avec des visions des socialisations enfantines mettant l'accent sur l'influence

9. Cléopâtre Montandon, *L'Éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan, 1997.

10. Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, *Enquête auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 27.

11. Cléopâtre Montandon, « De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusion épistémologique ? », dans Régine Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 46.

12. Bernard Zarca, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, vol. 36.4, 1999, p. 67-101.

du contexte et de l'environnement sociaux des enfants. De même, sans évoquer directement l'enfance, la théorie de l'« homme pluriel » de Lahire¹³ se caractérise moins par le recours à une quelconque *agency* des individus que par l'insistance sur leur dépendance à des univers sociaux multiples leur préexistant et les fondant. Selon lui, la notion d'individu ne vise pas à signifier le rôle ou l'action des personnes dans le monde social, mais plutôt à cerner comment les influences extérieures, plurielles, se mêlent de manière unique – et parfois contradictoire – en chacun¹⁴. On peut également rappeler que Muriel Darmon publie en 2001 un article sur l'école maternelle¹⁵ qui appréhende avant tout les comportements et attitudes enfantins à partir de leurs socialisations familiales, différenciées selon les milieux sociaux. Il s'agit notamment de dénoncer les explications psychologisantes ou personnalisantes de la difficulté scolaire qui reposent davantage, selon l'autrice, sur des hiatus entre certaines socialisations familiales et la socialisation scolaire. Muriel Darmon prolongera ses travaux avec l'ouvrage *La Socialisation*¹⁶ dans lequel se déploie assez largement une vision de la socialisation insistant sur l'empire de la société sur les conduites individuelles. Selon sa célèbre formule, « *l'individu* [nous soulignons] est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société » (p. 6). D'autres conceptions sont évoquées mais vite écartées (ainsi celles de Georg Simmel ou de François Dubet, p. 7). Du côté de l'enfance, une distance critique par rapport à l'idée d'action enfantine dans le processus de socialisation est assumée :

On pourrait alors nous reprocher d'avoir davantage laissé dans l'ombre le socialisé : l'enfant lui-même. Il est en effet d'usage aujourd'hui d'insister, notamment suite aux travaux fondateurs d'Annick Percheron, sur le fait que l'enfant n'est pas l'objet passif de sa socialisation, en évoquant les processus divers où il interviendrait comme « acteur » : dans le tri des contenus effectué lors d'une sélection non automatique, voire d'une négociation entre parents et enfants (certains contenus de la socialisation étant intégrés, d'autres non) ; dans le travail effectué par l'enfant nécessaire à l'appropriation de ces contenus ; ou encore dans une

13. Bernard Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

14. *La Vie des idées*, article 24 novembre 2009, « La fabrication sociale d'un individu. Entretien avec Bernard Lahire », par Nicolas Duvoux.

15. Muriel Darmon, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, vol. 11.1, 2001, p. 515-538.

16. Muriel Darmon, *La Socialisation*, Paris, Colin, « 128 », 2006 [2010 ; 2016 ; 2023].

reformulation et une retraduction des contenus de la socialisation qui proviendraient de l'enfant lui-même. Il ne s'agit pas de nier l'existence de tels phénomènes. Cependant, il n'est sans doute pas inutile de souligner que de telles affirmations ont souvent le défaut de tenir du postulat, et qu'il est difficile d'en trouver de véritables démonstrations empiriques. Il faut également se souvenir de leur concordance troublante avec les normes éducatives actuelles, qui attisent notre méfiance envers tout processus qui ressemblerait trop à un dressage, et de la façon dont elles résonnent avec les conceptions légitimes de l'enfance au sein des classes supérieures : un modèle spontanéiste, de forte continuité entre enfance et âge adulte, qui insiste sur l'épanouissement des facultés enfantines, et qui s'oppose à la fois au modèle pédagogique des classes moyennes où l'enfant est celui qui apprend et au modèle autoritaire des classes populaires où l'enfant est celui qui obéit¹⁷.

De réédition en réédition, l'ouvrage de Muriel Darmon aura un rayonnement important dans les décennies 2010 et 2020.

À la fin des années 2000, les travaux de Wilfried Lignier portant sur les « surdoués » vont jouer un rôle déterminant d'inflexion théorique. Il n'hésite pas en effet à critiquer explicitement le champ de la sociologie de l'enfance :

Plus précisément, pour plusieurs chercheurs engagés dans ce qui est sans doute plus une mouvance qu'un véritable courant sociologique, les sciences sociales auraient péché à ne voir l'enfant — lorsqu'elles l'ont vu — que comme un adulte en devenir, qui subit les choix éducatifs faits par sa famille, qui absorbe progressivement la culture du milieu social dans lequel il baigne, et dont les intérêts sont essentiellement à trouver chez les adultes dont il dépend. Contre cette perspective profondément hétéronome, il serait possible de faire valoir, selon eux, une certaine *autonomie des enfants*, au moins à deux niveaux. D'une part, chaque enfant serait susceptible, dans sa confrontation aux intérêts et aux investissements sociaux des adultes, de négociations, de contournements, de reformulations, d'une latitude d'action considérable face aux investissements et aux exigences des adultes, bref, susceptible d'agir en « acteur ». D'autre part, les enfants, comme collectif, constitueraient un groupe social distinct, capable de faire jouer et de faire valoir des normes propres : une « culture enfantine », singulière et singularisante, serait en effet empiriquement observable, en milieu scolaire (par exemple, dans la cour de récréation), en

17. *Ibid.*, p. 46-47.

milieu familial (importance des rapports entre frères et sœurs), et dans la plupart des lieux de l'enfance¹⁸.

L'enfance ne devrait pas être pensée comme un espace isolé au sein du monde social, affirme donc Wilfried Lignier, mais plutôt comme d'ores et déjà marquée par les *habitus* et les manières de penser et de juger le monde en lien avec le milieu social. Sur les questions des rapports entre le groupe « sociologie de l'enfance » et les inégalités, il semble que l'on puisse aujourd'hui dire que ces interrogations étaient plus ou moins présentes selon les textes du groupe des années 1990 et 2000, dans un contexte à privilégier plutôt d'autres entrées théoriques pour penser les rapports entre l'enfant et le monde social. L'objectif était surtout de porter la focale sur les enfants, ce qui était peu fait jusque-là.

La décennie 2010 – confirmant ces dynamiques théoriques – est marquée par toute une série de travaux considérant comme *princeps* la question d'enfances différenciées. En 2017, le livre de Martine Court paru dans la collection « Repères » a pour titre, à dessein, *Sociologie des enfants*¹⁹ (et non sociologie de l'enfance). De nombreux travaux et conférences prennent désormais leurs distances avec une conceptualisation isolationniste de l'enfance, en abstraction du monde social, pour insister au contraire sur la nécessité de l'y réinscrire²⁰. Au congrès de l'AFS (Association française de sociologie) de 2019, une session commune a été organisée entre le RT4 (Éducation et formation) et le RT50 (socialisations) visant à visibiliser les thèses de doctorat récentes sur l'enfance²¹. La quasi-totalité des propositions a mis en œuvre un cadre théorique lié à la question des socialisations différenciées selon le milieu social. Beaucoup de jeunes chercheurs s'inscrivent au sein des travaux du RT50 « socialisations » de l'AFS, dans la continuité théorique de la vision darmonienne de la socialisation. À la fin de la décennie 2010, l'ouvrage collectif de Bernard Lahire, *Enfances de classe*²², s'inscrit enfin également dans ces tendances théoriques, documentant combien les enfants sont faits par des contextes éducatifs et matériels hétérogènes, vivant dans des mondes différents.

18. Wilfried Lignier, « L'autonomie enfantine à l'épreuve des "surdoués". Contribution ethnographique à une approche sociale de l'enfance », *L'Homme et la Société*, vol. 3, n° 165-166, p. 205-221.

19. Martine Court, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, 2017.

20. Par exemple la conférence plénière de Martine Court au congrès de l'AFS de 2019.

21. Cette session commune a été organisée par Julien Bertrand, Abigaël Bourguignon, Gaël Henri-Panabière et Ghislain Leroy (RT4 / RT50).

22. Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019.

Il se positionne lui aussi dans son introduction, contre « [...] certaines approches psychologiques ou sociologiques de l'enfance, qui négligent les effets de la différenciation sociale²³ ».

L'importance de la focale sur les inégalités sociales, croissante entre 2000 et 2020, pourrait être reliée à l'évolution de la société française, de plus en plus inégalitaire, marquée par des transformations néolibérales qui attaquent et réduisent les mécanismes de redistribution. Elle pourrait aussi être liée à un déclin de légitimité de la sociologie au sein même du monde académique et politique durant la période, aboutissant à la nécessité de justifier de nouveau sa raison d'être : identifier que les individus ne sont pas autonomes dans la définition d'eux-mêmes.

Sociologie de la socialisation et enfant-individu

Après ce panorama historique de l'évolution de l'analyse sociologique de l'enfance, nous comprenons donc que l'usage de la notion d'« individu » pour penser sociologiquement l'enfance se heurte probablement à plus de difficultés aujourd'hui, surtout si la notion vise à cerner son pouvoir d'agir au sein du monde social. Il n'est pas impossible que, depuis, la montée en puissance des approches liées à la notion de socialisation, soit allée de pair avec l'idée de considérer davantage l'enfant comme « fait », « façonné ». Néanmoins, pour être précis, une telle approche ne va pas forcément de pair avec l'idée selon laquelle chacun n'est pas un pôle d'activité. Il est possible de s'inscrire dans une approche liée à la socialisation, tout en étant sensible aux rôles de chacun, notamment inégaux, au sein du monde social. L'« assurance » de certains enfants est une forme d'agentivité au sein du monde social, qu'il s'agit alors également de relier à un parcours socialisateur²⁴.

Concernant la question plus spécifique de l'individualisation (et non plus simplement de l'individuation), le champ de la sociologie de la socialisation invite de même à bien cerner qu'il n'y a pas qu'une enfance, mais des enfances et à porter la focale sur leurs sociogenèses. Dès lors, les rapports des enfances à l'individualisation pourraient bien être multiples, car relatifs aux classes sociales, elles-mêmes indissociables de socialisations diverses, rendant les enfants différents et plus ou moins « individus » (plus ou moins enclins à s'individualiser). Laure Sève illustre très bien ce type de positionnement théorique dans le présent ouvrage. Elle relie l'activité solitaire de l'enfant à un

23. *Ibid.*, p. 27.

24. Lareau, Annette, *Enfances inégales : classe, race et vie de famille*, Lyon/Paris, ENS éditions, 2024.

contexte familial l'encourageant ou non. Faire des choses à plusieurs serait davantage valorisé en milieu populaire, à l'opposé de certaines logiques de distinction valorisant la différence avec les autres. Il est intéressant de noter que dans une telle approche, la cause finale de l'individualisation apparaît moins comme le travail du sujet sur lui-même que comme résultant d'une injonction, ou d'un contexte, l'encourageant (l'individualisation perd ainsi en un sens sa logique même). La sociologie de la socialisation nous invite en tout cas à un pas de côté heuristique : ne pas considérer que chacun est individualisé (ni même que nous serions dans une ère historique particulièrement propice à l'individualisation, ce qui était l'hypothèse de De Singly ou Martuccelli²⁵), mais que le fait même d'être un individu singulier et de se considérer tel, est aussi le fruit d'une histoire sociale, que certains enfants vivent plus que d'autres. Il y a là une démarche théorique qui n'est pas sans rappeler les objectifs de Norbert Elias, qui reliait aussi le fait de se sentir individu à un contexte socio-historique²⁶, soulignant du même coup sa relativité. L'apport de la sociologie de la socialisation sur la question de l'individu se situe aussi dans le fait que l'individualisation doit être corrélée à des positions : tout le monde n'est pas en position de se singulariser ni d'y aspirer. Dans le présent ouvrage, Solène Brun rappelle que l'objectif de certains individus au sein du monde social (situés socialement) est plutôt de se fondre dans la masse, se faire oublier.

Il nous semble que la sociologie de la socialisation peut ainsi amener à un point de vue passablement relativiste sur la question de l'individualisation. Plusieurs travaux de François de Singly axés sur la notion d'individu considéraient à la fois que la montée en puissance de l'individualisme était un mouvement historique et que cela était « bon » pour les personnes (cf. le titre d'un de ses ouvrages : *L'Individualisme est un humanisme*²⁷). Dans les perspectives théoriques récentes en ce domaine, il semble que le fait d'être acculturé à être individu apparaisse plutôt comme une voie de socialisation comme une autre (voire comme l'apanage, le marqueur de classes sociales dominantes). Rares sont à notre connaissance les collègues inscrits dans ce champ de la sociologie de la socialisation qui valorisent ou à

25. Cette position est résumée par cette formule de Danilo Martuccelli (2009) : « Les individus ne cessent de se singulariser et ce mouvement a tendance à s'autonomiser des positions sociales. » Cette introduction propose une autre voie théorique.

26. Norbert Elias, *La Société des individus*, Paris, Pocket, 1998.

27. François de Singly, *L'Individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2005.

l'inverse critiquent cette socialisation (ou même toute socialisation). Implicitement, le champ de la sociologie de l'enfance avait probablement un attachement plus fort à la notion d'enfant-individu (individu étant ici lié à la notion d'*agency*). Il ne s'agissait pas tant de décortiquer les influences socialisatrices le constituant (Lahire) que d'être attaché à identifier voire encourager son rôle social. Il y a ainsi lieu de distinguer un usage sociologique descriptif de la notion d'individu pour penser l'enfance (détaillant sa constitution identitaire plus ou moins spécifique) d'un usage politique de la notion.

L'individu-enfant au sein du processus de socialisation

Un dialogue peut-il être envisagé entre sociologie de l'enfance et sociologie des enfants ? Nous souhaitons ici mettre en avant des travaux qui ne renoncent pas à faire une place théorique à l'enfant-individu et à son pouvoir d'agir, sans pour autant adopter une position désocialisée à son propos ou qui ne tirerait pas profit des apports de la sociologie de la socialisation.

Le détail des interactions sociales et du processus de socialisation

Les différentes approches que nous venons de parcourir sont-elles complètement inconciliables ? Nous n'en sommes pas certains. Cela apparaît en premier lieu lorsque l'on se penche sur le détail de la socialisation. En ne la considérant pas comme un processus extérieur aux individus, on voit bien qu'elle se constitue dans et par des interactions sociales, qui engagent des actions de tous ses participants (éducateur et « éduqué », par exemple). Bertrand Geay jette les bases d'une théorie de la socialisation de l'enfant qui ne renonce ni aux inégalités, ni aux déterminations structurelles, ni à l'idée que l'enfant a un rôle dans les interactions, en tant qu'individu.

Pour pleinement restituer les logiques de formation des dispositions des enfants au fil de ce processus de socialisation, il faut aussi *rendre compte du travail d'appropriation que ces derniers réalisent nécessairement en prenant leur place dans cet univers domestique en transformation, en se saisissant eux-mêmes des codes, des savoirs, des façons de faire et des exigences explicites ou implicites qui leur sont transmis, les comprenant à leur mesure, les détournant parfois, les passant au crible de leur propre expérience, selon les ressources qu'ils accumulent au fil du temps et selon les formes de valorisation ou de disqualification dont ils sont l'objet* [nous soulignons]. Penser

la socialisation dans la durée comme un ensemble structuré et pourtant soumis à nombre d'aléas conduit ainsi à prendre au sérieux les toutes premières expériences des enfants et la dynamique des événements et des influences qui modèlent leur rapport au monde, *sans jamais considérer la production de soi comme un processus achevé ou extérieur aux actions des individus, et sans pour autant perdre de vue les régularités qui traversent le processus de reproduction des sociétés* [nous soulignons]²⁸.

Bertrand Geay refuse ici l'idée selon laquelle la socialisation serait un processus extérieur aux individus, s'imposant à eux. Une telle vision des choses n'est pas exacte dans la mesure où la socialisation est faite de moments d'interactions sociales qui engagent une action de l'individu, « acteur » de ce moment. Non pas acteur au sens où il pourrait décider ou exercer un pouvoir « considérable » sur la situation et ses cadres (comme le disait Wilfried Lignier) – il s'en faut de beaucoup. Néanmoins, s'intégrer à une organisation du travail ou à un collectif relève aussi d'un ajustement individuel qui ne se réduit pas à une pure mise en adéquation. Cet ajustement prend des formes diverses selon les individus et peut s'arrimer à leurs objectifs propres. Voilà qui remet en cause l'idée d'une socialisation qui ne serait que dominations sur les individus. En somme, s'il est pertinent de critiquer l'idée d'un acteur social « négociant » librement au sein des situations sociales, réécrivant le cadre, il reste néanmoins possible d'intégrer davantage à la réflexion les activités que les individus déploient pour se conformer, mais aussi parfois certaines logiques de « détournements » (pour reprendre l'expression de Bertrand Geay), qui donnent à penser des formes d'« agentivité » en contexte, corsetées par les cadres sociaux²⁹. La société apparaît ainsi davantage faite par les forces individuelles de chacun (on porte la focale sur eux et leur activité), sans pour autant que soient niées certaines formes sur lesquelles ils n'ont pas de prise ni la présence d'inégalités traversant l'ordre social (et limitant bien sûr de façon fondamentale certaines agentivités individuelles). Notons qu'entre cette vision et celle de Muriel Darmon (2023), il ne nous apparaît pas d'oppositions fondamentales, de contradictions. Il s'agit soit de porter le

28. Bertrand Geay, « De la socialisation familiale aux pratiques enfantines entre la naissance et 5 ans », dans Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Paris, ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 105-106.

29. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien. Tome 1 : arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990 ; James C. Scott, *Domination and the arts of resistance : Hidden transcripts*, New Haven, Yale University Press, 1990.

projecteur théorique sur l'action individuelle (voie dont nous explorons ici l'intérêt), soit sur ce qui l'a fondée (choix théorique défendue par Muriel Darmon et la sociologie de la socialisation en général). De même que l'on pourrait penser les mouvements du corps d'une personne soit comme liés à son désir du moment (se mouvoir), soit liés à des raisons qui le fonde, et « dépassent », en un sens, le seul sujet. Peut-être même que la focale sur la « socialisation » pourrait être comparable à une étude physiologique des muscles et os nécessairement mobilisés pour que le mouvement en question ait lieu. Il n'en reste pas moins que l'on peut aussi s'intéresser au pourquoi, en l'individu, du mouvement.

Dans le présent ouvrage, de nombreuses voies théoriques d'attention aux actions des individus dans le monde social ne renonçant pas à une focale dispositionnaliste sont proposées. Ainsi, Cédric Laheyne, considère que ces forces se déploient par exemple du côté de la réflexivité de l'individu lors de son propre parcours social.

Précisons que la socialisation est ici pensée comme un processus continu de construction et de déconstruction du monde vécu³⁰ qui ne se réduit ni à des *habitus* de classe, ni à des schèmes culturels. L'étude des carrières étudiantes révèle plutôt que les dynamiques identitaires sont le produit de tensions entre un héritage – aussi peu assuré soit-il notamment en termes d'affinités avec les filières d'excellence scolaire – et un travail réflexif du sujet. Cette contribution souhaite ici élargir la focale de la socialisation en faisant une place aux formes de réflexivité qu'y construit l'individu, passant dès lors d'une problématique fonctionnaliste d'acculturation à une problématique constructiviste d'individuation³¹.

Si cette réflexivité est bien sûr liée à un parcours socialisateur et à la possession de capitaux d'autoréflexion sur soi, elle peut aussi être analysée comme une capacité d'agir du sujet. D'ailleurs, cette capacité d'agir existerait aussi chez un sujet peu enclin au travail réflexif ici étudié. Nous ne la limitons pas à la capacité de se re-saisir.

Notons que nous évoquons ici davantage l'individuation en général au sein du monde social que la logique d'individualisation sur laquelle nous reviendrons ensuite.

30. Peter Berger et Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2012.

31. Cédric Laheyne, « “Manager” ses émotions en classe préparatoire littéraire : processus d'individuation de l'enfance à l'âge adulte », dans cet ouvrage.

Quelle épaisseur pour l'individu ?

Si la notion d'« individu » demeure pertinente, c'est peut-être parce que le moi, bien que fruit d'une histoire sociale, n'en est pas moins réel et source d'actions (et de pensées) : la sédimentation sociale devient *hic et nunc* un pôle d'activité. Les travaux de Jean-Yves Rochex³² nous paraissent offrir des voies théoriques intéressantes et dans l'ensemble possiblement convergentes avec la perspective de Bertrand Geay. Rochex nous invite à considérer la conscience et le psychisme comme le fruit d'une histoire, d'une transmission et d'une appropriation. Dans une perspective sociologique nourrie par les apports de la psychologie culturelle, il apparaît nécessaire de considérer l'inter-psychique (le social) comme fondant l'intra-psychique (la psychè individuelle). Mais cela ne doit pas pour autant aboutir à penser l'intériorisation comme une reproduction interne et immédiate de structures externes, mais comme un processus de modification relative des lois internes de l'individu, dans sa singularité. Une telle approche de l'intériorité amène Rochex à formuler une vigoureuse critique de la pensée de Lahire sur les liens entre socialisation et individu. La métaphore du « pli³³ » ne lui paraît pas pertinente, car elle réduirait l'intériorité à un simple décalque de l'extériorité, c'est-à-dire à une quasi-illusion dénuée de tout pouvoir d'action propre et individuel. Or, la prise en compte de l'antériorité du social ne doit pas aboutir à ignorer la spécificité, les lois propres, en somme l'épaisseur et la complexité de la *psychè* individuelle, « plan de réalité et d'activité spécifique » (p. 91), en dialogue avec d'autres réalités. Peut-être est-ce là une interprétation audacieuse, mais il nous semble que la vision de Rochex pourrait avoir des prolongements spinozistes possibles (considérer l'individu comme conatus, certes « sociologisé »), tandis que la pensée de l'homme pluriel de Lahire permettrait moins de considérer chacun comme une source d'actions (l'individu est alors fait par des influences contradictoires qui le dépassent ; il est peu en lui-même).

La question est d'identifier que la mise en lumière, hautement nécessaire et légitime théoriquement, des influences sociales en chacun peut aboutir à une représentation tendant à faire peu de

32. Jean-Yves Rochex, « La genèse des dispositions, entre socialisation et développement ? Conseils d'orientation croisés entre le sociologue et le psychologue », dans Séverine Depoilly et Séverine Kakpo (dir.), *La Différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2019, p. 73-105.

33. Bernard Lahire, *Dans les plis singuliers du social. Individu, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte, 2013.

cas de l'individu en tant que sujet, démarche qui pourrait avoir des conséquences théoriques problématiques. Il y a peut-être une voie étroite ici : considérer avec Rochex que le sujet n'est pas que le croisement d'influences sociales diverses (Lahire), sans pour autant le considérer comme autotélique (il est hautement heuristique de faire du lien entre ses actions et pensées et les mondes sociaux qui l'ont fait).

Les pistes évoquées par Rochex rendent d'ailleurs possible selon nous le dialogue sociologie/psychologie, voire sociologie/psychanalyse : la conscience ou moi n'est pas une chimère et chacune est singulière ; il y a lieu enfin de comprendre les origines sociales de la spécificité de mon conatus, c'est-à-dire de ce que je suis. Ce plan de réalité spécifique constitue un point d'émergence d'action et un point de vue singulier, bien que non autonome car produit de mille interactions sociales. Son action demeure circonscrite au monde social qu'il ne peut réformer à sa guise, sans pour autant être dénuée de tout pouvoir. Les pouvoirs d'action de chaque membre du corps social ne sont donc ni identiques ni d'égale portée.

Sans plaider pour un syncrétisme naïf et l'appel à tout dialectiser, il nous paraît ainsi heuristique de créer des articulations entre l'action de l'enfant, son rôle dans les interactions sociales, les déterminismes sociaux, les inégalités et les relations de pouvoir. Cet ouvrage s'y emploie.

De la valeur politique de la notion d'« enfant-individu »

Que toute individualisation n'est pas « subjectivante »

Nous souhaitons maintenant aborder une autre question, celle de la variété des visions de soi proposées aux enfants, dans leur rapport au monde social, au niveau de leurs éducations et socialisations. Nous proposons d'opposer deux démarches éducatives idéal-typiques, indissociables de deux perceptions de soi possibles et de leurs rapports au monde social. À un premier niveau, il peut s'agir de mettre en œuvre une logique de conformation de l'enfant au monde social tel qu'il est. Cette démarche est, par exemple, illustrée par les cas étudiés par Lareau³⁴ au niveau des classes moyennes américaines. L'éducation consiste à acculturer l'enfant aux normes sociales qui permettent de prospérer dans une société à une époque donnée. Nous opposons à cette démarche une autre logique, que nous qualifions de « subjectivation »,

34. Lareau, Annette, *Enfances inégales : classe, race et vie de famille*, op. cit.

consistant à initier les enfants au questionnement de certaines normes et de certains attendus sociaux.

La subjectivation nous paraît une manière d'être au monde social reposant sur l'idée (partiellement vraie, partiellement fausse) de possibles hiatus entre moi-même et les règles de ce monde. C'est une sociologie pariant sur l'écart possible entre les moi et les ordres sociaux. Foucault travaille cette question, avec l'idée qu'il y a :

[...] des moments dans la vie, où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir. [...] Qu'est-ce donc que [...] l'activité philosophique [...], si elle n'est le travail critique de la pensée sur elle-même ? Et si elle ne consiste pas, au lieu de légitimer ce qu'on sait déjà, à entreprendre de savoir comment et jusqu'où il serait possible de penser autrement³⁵ ?

Mais l'on trouve également des développements proches chez Bourdieu qui considérerait que la sociologie, en nous donnant la force de nous écarter de certaines voies, pouvait amener à des formes de liberté. C'est la raison pour laquelle il employait la notion de sujet, tout en s'écartant des visions autotéliques de soi illustrées par exemple chez Sartre et les existentialistes. Résumant la pensée de Bourdieu, Laurent Perreau explique à ce titre :

Pour autant, un tel sujet n'est pas seulement le résumé intériorisé de l'ordre social. C'est ici que la question de la temporalité des pratiques retentit ultimement sur la conception sociologique du sujet [chez Bourdieu] : de ce que ce sujet peut être à l'avenir, la sociologie ne peut rien dire. Elle ménage plutôt *les conditions d'un devenir plus libre du sujet grâce à la lucidité gagnée par la connaissance des déterminations qui pèsent sur lui* [nous soulignons]. Ultime ambiguïté, qui laisse à la liberté du sujet les possibles qu'elle saura concevoir par-delà la conscience acquise des déterminations sociales³⁶.

On retrouve ici la thématique du « souci de soi » chez Foucault, ou la sensibilité de Butler au fait que les individus puissent s'individualiser au cours de leur existence, ce qu'elle nomme un « parcours *queer* »³⁷.

35. Michel Foucault, *Histoire de la sexualité, II. L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984, p. 18-19.

36. Laurent Perreau, « Quelque chose comme un sujet », dans Michel De Fornel et Albert Ogien (dir.), *Bourdieu*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2011. [<https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11808>]

37. Judith Butler, *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, La Découverte, 2006.

Il nous semble toutefois important d'étendre cette réflexion sur le devenir queer au-delà de la seule question du genre, qui constitue la focale *princeps* de Butler. Cette forme d'individualisation nous paraît à distinguer d'autres processus d'individualisation. Dans nos propres travaux sur les socialisations enfantines montessoriennes contemporaines³⁸, nous avons étudié des individualisations qui ne permettent pas aux enfants de questionner les finalités éducatives qui leur sont assignées, mais simplement leurs mises en œuvre (l'enfant peut préférer la géographie aux mathématiques, mais ne peut pas interroger les finalités scolaires sous-jacentes). De même, il est des individualisations notoirement liées à la distinction et à l'affirmation individuelle de soi et de sa supposée personnalité. Ces individualisations nous paraissent différentes de ce que Foucault ou Butler cherchaient à désigner, et que nous choisissons de nommer « subjectivation » dans la suite de Foucault³⁹, soit la tentative pour chacun de tenter l'écart. Ceci est relié à l'idée, présente chez Foucault, selon laquelle le sujet n'est pas qu'institué par le pouvoir, il est aussi potentiellement en capacité de critiquer les fondements qui l'ont institué⁴⁰.

Nous nous interrogeons ici sur la pertinence d'un geste théorique : n'est-il pas indispensable de ne pas mettre sur le même plan ce type de liberté individuelle et la reproduction de la normativité sociale usuelle ? Nous emprunterions alors une voie différente d'une sociologie encline à voir en la liberté enfantine une forme de distinction sociale, et un habitus dominant (en étant libres, nous serions toujours dominés).

On pourrait nous objecter que nous manquons de perspective critique, et valorisons la manière d'éduquer propre aux classes moyennes et supérieures contemporaines, valorisant des comportements réflexifs et

38. Ghislain Leroy, « L'enfant-montessorien : une nouvelle définition sociale de l'enfant ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 55.1, 2022, p. 19-38. [<https://doi.org/10.3917/lsdle.551.0019>]

39. Cette subjectivation est à relier aux techniques sur soi, que Foucault définit comme permettant « à des individus d'effectuer, par eux-mêmes, un certain nombre d'opérations sur leur corps, leur âme, leurs pensées, leurs conduites, et ce de manière à produire en eux une transformation, une modification. Michel Foucault, *Dits et écrits II*. Paris, Gallimard, « Quarto », 2001, p. 990. Voir aussi Laurence Cornu, « Subjectivation, émancipation, élaboration, *Tumultes*, n° 43.2, 2014, p. 17-31 ; Dennis Schutjiser, « L'attitude moderne selon Michel Foucault. La subjectivation à la limite », *Eidos*, n° 1, 2019, p. 225-251. Cette subjectivation nous paraît proche de ce que l'on peut nommer « individualisation », mais sous certaines formes (et non d'autres).

40. Kim Sang Ong-Van-Cung, « Critique et subjectivation. Foucault et Butler sur le sujet », *Actuel Marx*, n° 49.1, 2011, p. 148-161. [<https://doi.org/10.3917/amx.049.0148>]

indépendants. Nous souhaiterions répondre à cette objection en disant que ce que nous traquons ici est plutôt la congruence ou pas des individus avec leurs propres vies, dans les mondes sociaux qu'ils fréquentent et qui les ont constitués. Cette réflexion peut être menée dans toutes les sociétés⁴¹. Avec Tristan Garcia, nous considérons que ce sentiment de soi constitue peut-être une sorte de « commun distinct⁴² » et minimal, potentiellement commun à chacun au-delà des appartenances sociales. En cela, si les formes d'individualisation hautement poussées prônées par Butler ne sont évidemment pas le propre de toute vie humaine, nous avons du mal à imaginer une vie sans aucune trace de subjectivation. Nous nous demandons si ce concept ne doit désigner que des formes rares d'individualisation, ou si l'individualisation n'existe pas chez tout individu qui éprouve l'écart entre ce que l'on attend de lui, et ce qu'il est (ce qui ne signifie pas forcément qu'il désobéisse ; cela pourrait uniquement relever d'un rapport à soi).

Des réflexions proches semblent d'ailleurs nourrir certains passages d'Annette Lareau. À la lecture attentive d'un de ses textes récemment traduits⁴³ apparaissent deux visions opposées de l'individualisation. D'une part, l'auteure établit un lien entre *concerted cultivation* et « culte de l'individualisme » (p. 43), montrant comment la recherche de performance scolaire dans les familles des classes moyennes et supérieures s'accompagne d'un suivi très individualisé de l'enfant, tant dans ses loisirs que dans ses activités extrascolaires – notamment par l'affirmation de goûts et de préférences scolaires spécifiques. D'autre part, Lareau souligne un paradoxe : « [À l'inverse,] dans les familles de classes populaires ou pauvres, les parents fixent des limites ; dans le cadre de ces limites, les enfants sont libres de disposer de leur temps de loisir comme bon leur semble » (p. 98)

Ces passages montrent que dans les familles populaires un environnement éducatif moins marqué par l'emprise parentale peut être mis en œuvre. De telles configurations pourraient peut-être créer les conditions d'une certaine expérience de la libre disposition de soi et donc une socialisation idoine. Certes, cette « liberté » a toujours pour environnement le monde social tel qu'il est (nous restons sociologues).

41. Emmanuel Lozerand, *Drôles d'individus. De la singularité individuelle dans le Reste-du-Monde*, Paris, Klincksieck, 2014.

42. Tristan Garcia, *Laisser être et rendre puissant*, Paris, Presses universitaires de France, 2023.

43. Annette Lareau, « Ouverture. Les inégalités invisibles. Classe sociale et "élevage" des enfants dans des familles noires et des familles blanches », dans Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir.), *Inégalités culturelles : retour en enfance*, Paris, ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 39-101.

Ainsi, chez ces enfants issus des familles populaires étudiés par Lareau, cette socialisation va aussi de pair, inexorablement, avec l'absence de développement de dispositions académiques, ce qui a de grandes conséquences (comme le montre ici le chapitre de Cédric Laheyne) ; mais ils n'en font pas moins d'autres expériences. Pour autant, les choses sont complexes, car la négociation parents/enfants est moins présente en milieux populaires, les parents attendant davantage d'obéissance hors de ces moments « libres ». Or, cette capacité à négocier en milieux moyens/supérieurs pourrait aussi être au fondement de la logique de subjectivation dont nous cherchons à identifier les traces. Néanmoins, un dernier aspect mérite attention : les travaux de Lareau nous invitent à interroger le lien entre individualisation et subjectivation dans les milieux moyens. La socialisation à l'individualisation qui y prévaut, lorsqu'elle prend la forme d'une adhésion non questionnée à la logique de performance, pourrait en réalité faire obstacle à la subjectivation. On peut ainsi faire l'hypothèse que, dans certaines fractions des milieux supérieurs – au pôle culturel notamment –, coexistent des logiques de conformation aux normes dominantes et des logiques favorisant la capacité de distanciation critique et d'écart individuel, c'est-à-dire ce que nous nommons ici subjectivation⁴⁴.

Ces réflexions nous amènent à des dialogues avec la pédagogie, en nous interrogeant sur les socialisations plus ou moins subjectivantes présentes dans telle ou telle situation pédagogique. Il est possible que la démarche de Célestin Freinet consista parfois à encourager des initiatives enfantines allant vers des directions inconnues en amont, et attestant de logiques de subjectivations du groupe (choisir les thèmes des articles qui seront dans le journal édité par la classe), indissociables de possibles écarts vis-à-vis de l'ordre social ordinaire. Cela semble d'ailleurs distinguer les propositions de ce pédagogue de certaines de ses reprises plus récentes, dans des cadres institutionnels ne permettant pas une telle liberté⁴⁵.

En parlant de socialisation à la subjectivation, nous mesurons ce que les logiques de subjectivation doivent au social et aux contextes éducatifs. L'émergence du « soi » tentant l'écart, ou se sentant être tout simplement, est alors considérée comme le fruit d'une histoire sociale qui l'encourage ou qui la favorise. Si nous reprenons à Bertrand Geay

44. Ghislain Leroy, Parenting styles and receptiveness (or otherwise) to children's emotions in the higher social classes, *Childhood*, à paraître.

45. Laurent Lescouarch, « Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 45, 2010, p. 81-101.

et Jean-Yves Rochex l'idée selon laquelle chacun peut être considéré, au sein du monde social, comme un individu — c'est-à-dire une certaine force dans la constitution du tout social —, nous gardons à l'esprit que tous ne sont pas également individualisés et que l'individualisation peut prendre différentes formes. L'individualisation subjectivante pourrait être considérée comme un approfondissement et un plus grand déploiement de la logique d'individuation telle que nous l'avons définie (et en même temps, il semble nécessaire de traquer la subjectivation au sein des existences ordinaires, pour ne pas la considérer comme le propre d'une aristocratie du genre humain ; il faut donc envisager que la subjectivation pourrait ne pas s'opposer à la vie ordinaire, dans tel monde social). De même, nous ne négligeons pas les apports de Simondon (2007), et l'idée selon laquelle l'individualisation n'est pas rupture avec les groupes sociaux, mais participation à ces derniers.

La montée en puissance de la recherche de conformation enfantine

Nos propres travaux socio-historiques autour de l'évolution des usages sociaux du dessin à l'école maternelle⁴⁶ nous interrogent sur un climat contemporain peu enclin aux logiques de subjectivations enfantines. Avant les années 1945-1950, le dessin est surtout appréhendé à l'école maternelle comme une technique à enseigner, notamment utile pour les futurs ouvriers. À partir des années 1945-1950, sous l'influence de la psychologie, il est de plus en plus pensé comme un lieu de dévoilement des psychologies enfantines et comme propice à l'expression de soi. Il est évident que ces approches psychologiques du dessin ont pu être utilisées dans des logiques de contrôle des intimités et dans des recherches de normalisations poussées (une perspective d'analyse foucauldienne peut faire sens sur ce point). Nous constatons toutefois que ces pratiques et références à la psychologie ont pu renforcer des logiques d'accueil et d'encouragement des diverses formes de subjectivation définies précédemment. Cela apparaît dans certaines revues professionnelles de l'époque, qui analysent les dessins enfantins comme autant de propositions liées à des personnalités distinctes et préconisent une logique d'accueil plutôt que de normalisation. La seule perspective foucauldienne sur la psychologie nous paraît donc réductrice, car elle nie son potentiel émancipateur. De semblables visées éducatives, à la recherche de la liberté de l'enfant, apparaissent par exemple dans les

46. Ghislain Leroy, « Grandeur et décadence de l'appréhension psycho-artistique du dessin à l'école maternelle (1945-2013) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série, n° 7, 2020, p. 111-132.

instructions de l'école maternelle de 1977⁴⁷. Nous n'idéalisons pas l'école maternelle de l'époque ni ne sous-estimons ses projets de normalisation de l'enfance. Il nous semble néanmoins que la psychologie de l'enfant a pu favoriser un rapport positif à l'altérité et à la diversité des psychologies enfantines, jouant ainsi un rôle de socialisation à la subjectivation, sans que ces visées aient été dominantes dans les salles de classe.

À partir des années 1980, nous constatons que ce type de rapports psychologiques à l'enfant perd très largement en légitimité, à mesure que les exigences scolarisantes envers l'école maternelle se renforcent⁴⁸. Nous avons fait du lien dans plusieurs de nos travaux entre ces dimensions scolarisantes et le déploiement des logiques de *new public management*. Ces évolutions de l'école maternelle nous paraissent le signe d'attentes sociales de normalisation de l'enfance plus importantes que jadis. Comme le dit ici François Dubet : « L'enfant épanoui et reconnu doit aussi être un bon élève et d'ailleurs son épanouissement personnel est le plus souvent mesuré à l'aune de ses performances scolaires⁴⁹. » « On peut en effet se demander si le brouillage des frontières entre l'élève et l'enfant ne s'est pas fait aux dépens de l'enfance qui serait de plus en plus scolarisée au-delà des murs de l'école⁵⁰. »

Cette normalisation passe par le contrôle direct et disciplinaire de l'enfance. Nous avons établi des liens entre logique scolarisante et ordre répressif parfois violent dans les classes d'écoles maternelles⁵¹ en concevant cette violence comme opposée aux logiques de subjectivation. Mais ces attentes d'ordre plus précoces s'appuient également sur des exigences d'auto-contrainte peut-être plus fortes. Le succès des pédagogies Montessori peut ainsi s'analyser comme le signe d'attentes plus précoces de conformation enfantine, ces approches reposant sur la figure d'un enfant allant spontanément vers les activités légitimes⁵². Il ne s'agit plus simplement d'un enfant qui obéit, mais d'un enfant qui applique avec zèle et intérêt véritable, authentique, le projet social que

47. Ministère de l'Éducation nationale, « Objectifs et procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 30, p. 2313-2338.

48. Ghislain Leroy, *L'École maternelle de la performance enfantine*, Bruxelles, Peter Lang, 2020.

49. François Dubet, « Du triomphe de l'enfant à la revanche de l'élève », dans cet ouvrage.

50. *Ibid.*

51. Ghislain Leroy, « Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations enfantines », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 52.3, 2019, p. 53-72.

52. Ghislain Leroy, « L'enfant-montessorien : une nouvelle définition sociale de l'enfant ? », *op. cit.*

l'on a pour lui. Des formes de combat contre les logiques de subjectivation se mettent alors en œuvre. Rachel Gasparini étudie depuis longtemps ce qu'elle nomme ici une « délégitimation forte du recours aux contraintes directes », dans un contexte où :

Les standards éducatifs ont évolué vers davantage d'explication et de participation de l'enfant, l'enseignement ne se conçoit plus selon un mode vertical, direct, mais cette évolution ne doit pas faire penser que les contraintes ont disparu de l'enseignement, elles sont simplement devenues moins visibles et elles reposent sur un mouvement de subjectivation et d'individualisation qui vise à fonder une économie psychique personnelle, avec un contrôle fort de ses émotions et de son corps⁵³.

On remarque dans cette citation un usage différent du concept de subjectivation tel que nous l'avons utilisé ici. Ceci existe d'ailleurs bien au-delà de l'enfance :

[...] l'attention en apparence portée aux individus, la mise à l'agenda des questions de bien-être au travail, d'épanouissement, l'incitation faite aux salariés d'innover et de faire preuve de créativité, l'apparent effacement des rôles et des organigrammes rigides, tout cela se développe dans un contexte d'exacerbation des concurrences individuelles : il s'agit bien, au final, d'obtenir davantage du salarié en présentant le travail comme épanouissant et expressif. L'individualisation des évaluations, des carrières, et des responsabilités impose des formes accrues d'engagement dans le travail⁵⁴.

Normativité et socialisation

Nous avons déjà précisé que les travaux de sociologie de la socialisation se gardaient généralement d'évaluer les socialisations ou de les juger bonnes ou mauvaises. Dans son étude des écoles privées élitaires de Paris⁵⁵, Émilie Grisez montre qu'une forte conformation sociale permet aux élèves qui les fréquentent d'accéder à l'excellence scolaire, garante de très bonnes positions sociales. La recherche de performance est ici assumée, indissociable d'une éthique ascétique dès la prime enfance. Il

53. Rachel Gasparini, « La construction de l'individualité enfantine selon les conceptions de l'autonomie chez Maria Montessori et Célestin Freinet », dans cet ouvrage.

54. *Ibid.*

55. Émilie Grisez, « Former des personnes conformes. Tension dans l'enseignement catholique d'élite entre attention portée à la personne et conformation aux normes du groupe », dans cet ouvrage.

est intéressant de noter qu'Annette Lareau – régulièrement citée dans les analyses françaises autour de la transmission dispositionnelle – n'a pas hésité à critiquer parfois la *concerted cultivation*, la qualifiant, négativement, de logique « frénétique⁵⁶ ». Nous souhaitons souligner que les logiques socialisatrices observées par Émilie Grisez se distinguent d'une socialisation à la subjectivation, entendue comme une fiction utile et pas entièrement illusoire de la libre disposition de soi. Son travail pose la question d'un apprentissage de la domination sociale allant de pair avec une conformation hostile à la subjectivation définie précédemment. La socialisation élitare qu'elle étudie refuse d'apprendre à l'individu à s'envisager comme tel.

N'est-il pas nécessaire de distinguer des éducations faisant une place à ce type d'individualisation, l'accueillant et le formant comme « sujet », à des éducations qui ne le font pas ? Concrètement, les situations ne sont pas les mêmes ni les vies des personnes éduquées. Nous avons tous fait l'expérience de situations sociales plus ou moins négatrices ou accueillantes vis-à-vis de notre moi et plus ou moins enclines à le cultiver comme une origine d'activité. La thématique marxienne de l'aliénation – tout comme celle peut-être de la névrose chez Freud – nous donnent à voir un moi pris dans des contextes sociaux qui le ruinent et l'empêchent. Cet élément est important, car il pose la question des rapports entre contextes socialisateurs et aliénation, introduisant une nécessaire réflexion normative sur ces questions de socialisation. Les travaux autour des questions de genre ou de race dans l'enfance donnent d'ailleurs à voir que les enfants peuvent connaître des situations où la subjectivation est possible, ou à l'inverse empêchée, combattue. Comme le dit Solène Brun dans le présent ouvrage :

Le processus de racialisation minoritaire est fondamentalement une déshumanisation et une désindividuation, par lesquelles l'individu particulier se voit précisément dénier toute individualité et est réduit à être perçu comme représentant indifférencié de son groupe racial⁵⁷.

56. Annette Lareau, « Ouverture. Les inégalités invisibles. Classe sociale et “élevage” des enfants dans des familles noires et des familles blanches », *op. cit.*, p. 43.

57. Solène Brun, « “Moi je suis où ? Je suis la gauloise, je suis le danger ?” Se confronter à la race et se construire comme individu dans des familles racialement mixtes », dans cet ouvrage.

Individualisme et groupes

Christian Le Bart montre dans son entretien comment les visions néo-libérales de l'individu – probablement propices au délitement des liens sociaux – ne relèvent pas des logiques de subjectivations dont nous cherchons ici à définir les contours. Il affirme : « Comme l'a bien montré Robert Castel, l'individu délaissé par les institutions n'est qu'un individu par défaut, qui doit faire face à une précarité tout autant identitaire que socio-économique. » À l'inverse, la logique de subjectivation résiderait peut-être dans un autre type de rapport au groupe. C'est ainsi que Leïa Duval-Valachs conceptualise les conseils d'élèves :

Nous avons en effet essayé de souligner que, loin de promouvoir une responsabilisation individuelle des enfants, l'autonomie promue par les conseils ne sépare en général pas les individus-élèves d'un groupe-classe. S'il s'agit de se donner « sa » propre loi, qui est certes marquée par la normativité scolaire, ce n'est pas en tant qu'individu isolé, mais en tant que membre d'un collectif, dans le cadre d'un processus de communication et d'enquête orienté vers un groupe auquel les individus-élèves sont supposé-es s'intégrer.

Voilà qui pose une autre question, familière à certains courants pédagogiques : celle des rapports entre la subjectivation individuelle et celle du groupe. On retrouve de nouveau ici l'idée de Simondon selon laquelle la subjectivation ne se fait pas hors de tout lien social⁵⁸, bien au contraire. Le présent chapitre de Solène Brun invite lui aussi à questionner le fait que l'individuation se réalise aussi dans des groupes, y compris désobjectivés.

En ce sens, l'expérience fanonienne rend compte de la dimension paradoxale entre racialisation et existence individuelle, ou individuation. Si l'expérience de racialisation est une expérience dés-individualisante, la revendication d'une appartenance à un groupe racialisé peut également être le terreau d'une individuation⁵⁹.

58. « Simondon décrit admirablement l'expérience de l'angoisse, qui est celle d'un sujet devenu "monde", cherchant à s'unifier seul, et qui apparaît comme le refus même du collectif et de la médiation. Or l'effort d'individuation du vivant n'est pas insulaire, c'est un corps à corps avec d'autres façons de sentir, de parler, de percevoir, qui lui sont indispensables. » Bidet, Alexandra et Macé, Marielle, « S'individuer, s'émanciper, risquer un style (autour de Simondon) », *Revue du MAUSS*, n° 38.2, p. 397-412.

59. Solène Brun, « "Moi je suis où ? Je suis la gauloise, je suis le danger ?" Se confronter à la race et se construire comme individu dans des familles racialement mixtes », dans cet ouvrage.

Simone Spera décrit aussi des moments de socialisations à une autonomie non prédatrice :

En l'occurrence, si la pédagogie de l'autonomie mobilisée affirme le droit au libre choix individuel, celui-ci implique un apprentissage concomitant de la négociation et de la considération des besoins d'autrui. [...] Des moments de tensions, selon le récit d'une enseignante, peuvent apparaître quand les désirs de chacun entrent en conflit, par exemple quand plusieurs enfants veulent s'allonger sur le seul hamac présent en forêt. La politique des écoles en forêt est celle de laisser les tensions s'exprimer dans les limites de la sécurité des enfants pour qu'ils apprennent eux-mêmes à négocier, avec une intervention minimale de l'adulte⁶⁰.

Ainsi, avec Jean-Yves Rochex⁶¹, il nous semble important de bien voir que la socialisation à la subjectivation ne consiste pas en une absence de transmission. La capacité à s'envisager comme individu ne s'oppose pas à l'acculturation à la société telle qu'elle est. Aussi, l'idéal éducatif serait probablement de tenir à la fois la transmission et la possibilité de sa remise en cause à distinguer de l'absence de transmission. Dans une perspective plus réaliste, reconnaissons que la société fonctionne sur certaines bases et que les interactions sociales s'inscrivent dans des cadres sur lesquels nous n'avons pas de prise. Il y a ainsi un équilibre complexe entre conformation et émancipation pour un éducateur cherchant à œuvrer à une socialisation subjectivante.

Au terme de ce parcours, les conceptualisations ici proposées pourraient permettre de renouer en partie avec le projet théorique de la « sociologie de l'enfance » des années 1990, c'est-à-dire avec une certaine défense politique de l'enfant comme sujet, à la condition de ne pas le postuler à priori, mais de le construire dans certaines situations éducatives, pédagogiques, c'est-à-dire socialisatrices. Comment construire un enfant acteur ? Quelles limites à son action ? Cela a-t-il lieu partiellement dans certains espaces sociaux déjà constitués (établissements éducatifs, familles) ? Il paraît aussi indispensable d'étudier le déploiement contemporain d'objectifs non démocratiques, voire fascisants, opposés à une telle démarche, qui enserrant et réduisent de façon croissante les subjectivations enfantines.

60. Simone Spera, « Réinventer l'autonomie en temps de crise ? Quatre écoles alternatives au Liban », dans cet ouvrage.

61. Jean-Yves Rochex, « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le français aujourd'hui*, n° 166.3, 2009, p. 21-32.

L'idée utopique d'une société d'enfants-individus subjectivés est probablement celle d'une société de reconnaissances individuelles, au sens de la « dignité » étudiée par Cynthia Fleury⁶², qui donnerait la permission à chacun de s'individualiser un peu, c'est-à-dire d'avoir un parcours de subjectivation, d'aventure de soi, ou à tout le moins de possibilité de résonance du « soi » avec l'ordre social (il n'est pas forcément nécessaire de considérer que le soi n'existe que dans le regimbement vis-à-vis de l'ordre social). Si c'est un fait que dans la société telle qu'elle est, ces individualisations/subjectivations ne sont pas permises à tous, tant s'en faut, nous ne considérons pas pour autant qu'elles n'existent pas du tout. Il est des lueurs qu'il faut pouvoir reconnaître, et ne pas considérer que la société actuelle n'est faite que de rapports de domination et d'écrasement des soi. Le chapitre de Simone Spera développe cette perspective.

L'originalité de cet ouvrage est d'avoir donné la parole, en toute liberté, à des chercheuses et chercheurs, presque tous sociologues, sur la question des liens entre enfance et individualité. Nous souhaitons rassembler des points de vue théoriques divers sur le rapport entre ces notions. Il leur a été demandé de développer un point de vue théorique sur ces questions, ancré dans un travail de terrain. Nous avons aussi fait le choix de donner la parole à des chercheuses et chercheurs d'âges très divers, au début ou en fin de carrière, issus de sous-champs variés. Ils ont été rencontrés au fil de plusieurs événements, collaborations et rencontres, et en particulier au sein du séminaire Enfance(s) et sociologie(s) que je dirige depuis 2019 (d'abord dans le cadre du laboratoire CREAD, puis depuis 2024, dans celui du laboratoire ISMEE). Après un long préambule avec Christian Le Bart permettant de revenir sur l'histoire des liens entre la sociologie française et la notion d'« individu », l'ouvrage se divise en deux parties. La première porte sur « L'individu-enfant à l'école » et la seconde s'intéresse à « L'individu-enfant dans la famille et la société ». Le lecteur ne trouvera donc pas ici de réponse définitive ou univoque à la question des liens entre enfance et individualité. Nous cherchons plutôt à susciter chez lui des interrogations, des mises en questionnement, dans une démarche socratique de valorisation du doute, afin d'œuvrer à l'activation d'une réflexivité épistémologique sur ces questions et sur la notion même de socialisation.

62. Cynthia Fleury, *La Clinique de la dignité*, Paris, Seuil, 2023. Voir également le travail de Judith Butler autour de la reconnaissance des vies de chacun : *Ce qui fait une vie. Essai sur la violence, la guerre et le deuil*, Paris, La Découverte, 2010.