

Voix des enfants: placer l'enfance au cœur de l'analyse dans la sociologie

Diane Farmer
University of Toronto
Canada

Les voix d'enfants

Les voix d'enfants¹ n'ont pas toujours été sollicitées en sociologie et dans les sciences sociales et humaines, plus largement. L'acteur social des théories sociologiques, explique Lahire (2019c, p. 19), renvoie à l'adulte dans nos sociétés. L'étude de l'enfance n'est toutefois pas entièrement évacuée puisqu'on s'y intéresse au travers de la socialisation. La définition sociologique usuelle donnée à l'enfance peut se résumer comme suit : « la période par excellence de l'acquisition, plus ou moins consciente, plus ou moins passive, des diverses manières d'être, de faire et de penser qui permettent progressivement d'exister, d'agir et d'être perçu comme un membre à part entière d'une société donnée. » (Lignier et al, 2012, p. 13) Dans ce type d'explication, le regard de l'analyste est ainsi tourné vers l'aboutissement d'un processus d'apprentissage. Les théories de la socialisation, précise Sirota (2017), se sont ainsi intéressées à l'enfance afin de mieux comprendre l'adulte. Elle évoque, à titre d'exemple, la notion de l'*habitus* chez Bourdieu que ce dernier définit en tant que principe générateur des pratiques. C'est dire que les idées et sentiments que nous avons de soi et des autres, du monde et de la place que nous occupons dans ce monde se sont formés en bonne partie dès l'enfance à partir d'un apprentissage réalisé informellement sur plusieurs années (Bourdieu, 2016). Lahire (1998) analyse dans *L'homme pluriel* le poids accordé au passé chez Bourdieu, un poids qui n'exclut pas l'idée d'un travail constant de socialisation, mais dont l'influence sur l'ensemble de ce processus demeure importante².

Les sociologues de l'enfance ont proposé un changement de paradigme en suggérant de « prendre l'enfance comme fil conducteur » (Sirota 2017, p. 106). Cet intérêt à mieux comprendre l'enfance dans ses manifestations présentes conduira un bon nombre de chercheuses et chercheurs à aborder les grands enjeux de société en cherchant à comprendre comment ceux-ci se présentent *pour* les enfants (Alanen, 2002 ; Alanen et al. 2015; James et James, 2004 ; James et al., 1998 ; Lee, 2001 ; Matthews, 2007 ; Qvortrup, 1994 ; Sirota 1998, 2006). Qvortrup (1994) lors d'un colloque précurseur dressa une série de thèses qui aideront à étoffer ce nouveau paradigme. Parmi les principes énoncés se trouve l'idée que les enfants sont exposés aux mêmes forces sociales, économiques et institutionnelles que les adultes, mais de manière différente (Qvortrup, 1994, p.13-18). Ainsi, mieux comprendre l'impact que peuvent avoir diverses formes d'oppression sur les enfants demande de placer l'enfant et l'enfance au cœur de l'analyse. Ceci nécessite aussi d'interroger les idées préconçues dans le regard adulte posé *envers* l'enfance. En s'intéressant au quotidien des choses, il devient alors important de mieux connaître le sens que donnent les enfants à ce qu'ils vivent. Faire apparaître l'enfant-acteur se manifeste donc par un souci d'en faire émerger « la voix ». (Christensen et James, 2008 ; Coyne et Carter, 2018 ; James et al. , 1998 ; Mayall, 2002 ; Sirota, 2017).

L'idée d'avoir une voix, de trouver sa voix et d'être entendu est un thème prolifique des études sur l'enfance depuis maintenant plus d'une trentaine d'années. Dans mon cas, je me suis d'abord intéressée au sens que donnent les élèves du primaire âgés de 8 à 12 ans à l'expérience scolaire dans les écoles de langue française en Ontario, Canada. J'ai ensuite cherché à mieux comprendre la place accordée à l'école comme milieu de vie et repère dans les parcours migratoires d'élèves du primaire et du secondaire. Les écoles sont très hétérogènes alors que le renvoi à « l'élève migrant » est une classification englobante, plutôt simplifiée et empreinte de stéréotypes. J'ai voulu recueillir les histoires d'élèves dans leur singularité afin ainsi de contrer l'aspect réducteur de cette classification et d'aider à démanteler par la même occasion les représentations stigmatisées qui opposent migrants et locaux au sein de l'espace scolaire. Je me suis aussi intéressée à l'éducation inclusive et aux préjugés, raciaux, et autres, auxquels se trouvent confrontés divers groupes marginalisés au sein de l'école (Farmer et al., 2017). Dans tous ces projets, je suis concernée par l'enjeu de la différenciation sociale qui s'amorce très tôt dans la vie des enfants. C'est la motivation qui sous-tend l'analyse que je propose sur le concept de voix ou plus précisément de voix d'enfants. Ce n'est pas tant la notion de voix, *en soi*, qui oriente mon propos que l'idée d'*être entendu*. Je me rallie à la critique de Kellett (2020) qui dénonce une compréhension trop étroite du concept en recherche et renvoie plutôt aux travaux de Lundy (2007) voulant qu'une voix ne s'opère pas sous vide. Il lui faut un espace pour s'exprimer et un auditoire, de manière à produire un effet et ainsi à mener au changement. Pouvoir s'exprimer n'assure pas d'être entendu.

Dans ce texte, j'aborderai le concept de voix d'enfants en traçant l'évolution de cette idée dans les travaux sur l'enfance³. Je débiterai avec les défis rencontrés dans le monde de la recherche. Cette première étape

propulsée par l'impératif d'entendre les voix d'enfants a donné lieu à la réalisation d'un très grand nombre d'enquêtes (Sirota, 2017; James, 2007). Elle a aussi conduit à plusieurs innovations méthodologiques (Coyne et Carter, 2018 ; Christensen et James, 2008). Tisdall et Punch (2012) ont constaté plus récemment l'effet de saturation de travaux empiriques sur l'enfance et la nécessité de soumettre le concept de la voix à un plus grand effort de théorisation. Je poursuivrai ainsi l'analyse en présentant les interrogations soulevées en recherche pour ainsi faire ressortir la complexité des enjeux dans la compréhension et l'utilisation faite de la notion de voix d'enfants. Je terminerai ma réflexion par une brève discussion sur une série de portraits d'élèves de maternelle, réalisés en France par une équipe de sociologues de l'éducation sous la direction de Lahire, (2019a). En procédant ainsi, j'aimerais aborder autrement le principe d'être entendu, ce qui fait écho aux propos de Roberts (2008) qui, devant le réflexe qui consiste à solliciter les paroles d'enfants, invite les chercheurs à bien réfléchir à la situation de recherche et à la pertinence d'inviter directement les enfants à s'investir dans nos enquêtes. Loin de constituer un retour à la case départ, j'y vois plutôt, tout au moins potentiellement, une manière d'être entendu qui s'inscrit dans la visée commune de restituer les voix d'enfants.

Se dire, se raconter

Les enfants ont-ils une voix? Dans cette première section, je vais présenter deux enjeux qui se sont posés à la recherche soit la reconnaissance de la légitimité des paroles d'enfants et la nécessité d'innover au plan méthodologique. Puisqu'à la naissance l'enfant est dépendant des adultes qui l'entourent et qu'il acquiert une maturité petit à petit dans son développement physique, moral, cognitif et affectif, et éventuellement, au niveau de la compréhension qu'il se fait du monde ou de son monde, peut-on croire à sa parole? Inversement, qu'est-ce qui fait en sorte qu'une parole d'enfant ne soit pas crédible? Cette hésitation est attribuable à la conception que l'on se fait de la socialisation, soit, un processus qui vise à préparer l'enfant au monde adulte. On y décèle l'idée d'un être inachevé qui, une fois adulte, est transformé en être accompli. Une première réponse devant ce malaise consiste à remettre en question le raisonnement qui oppose l'adulte, accompli et donc légitime, à l'enfant, pas encore mûr, dont la parole est mise en doute. James et al. (1998) mettent plutôt en avant l'aspect continu du développement de la pensée. Il s'agit d'aborder cette voix dans l'idée que les connaissances se développent progressivement et que ce travail reste toujours inachevé. Il ne s'agit pas pour autant de souscrire à un relativisme absolu, mais plutôt de s'intéresser aux personnes les plus directement affectées par un enjeu ou une situation comme cela se fait ailleurs en recherche. Les enfants sont ainsi des acteurs parmi une gamme d'acteurs sociaux pouvant nous aider à comprendre une situation. Une approche centrée exclusivement sur le point de vue adulte risque de produire une vision partielle des choses qui à l'occasion serait empreinte de préjugés « adultocentriques » dans la mesure où serait exclue la possibilité de mettre en relation plusieurs points de vue dans l'étude d'une situation. Les enfants, en tant qu'êtres sociaux, sont bien positionnés pour nous renseigner sur leur monde, non pas à l'exclusivité des autres acteurs, mais dans l'agencement et la confrontation d'idées que font émerger ces voix (James et al. , 1998 ; Mayall, 2002).

Et puisque c'est la question d'inclure les voix d'enfants en tant qu'informateurs crédibles qui est mise en débat, réfléchir à l'enjeu de la légitimité incite les chercheurs à interroger la capacité réflexive de ces derniers. L'article synthèse que propose Montandon (1998) au sujet de travaux précurseurs de langue anglaise illustre bien à quel point il a fallu fournir des « preuves » devant le scepticisme rencontré en illustrant ce à quoi peut ressembler cette capacité réflexive dans diverses sphères d'activité telles qu'à l'école, dans la vie familiale et dans les interactions au sein du groupe des pairs. Montandon (1998) offre plusieurs exemples dans lesquels les réflexions d'enfants mettent à profit un éclairage et des perspectives différentes et conclut à une forte capacité d'introspection chez ces derniers. On dira de ceux-ci qu'ils sont des interlocuteurs valables, des êtres réflexifs, et des observateurs, en mesure d'offrir une perspective enrichissante sur les enjeux les affectant directement et sur la société plus largement (Montandon, 1998). J'aimerais souligner toutefois que malgré les progrès marqués dans l'acceptation de cette perspective, l'enjeu de la légitimité de la parole d'enfants n'est pas entièrement résolu. Dans la population générale et en recherche, on continue de mettre en doute la validité des paroles d'enfants. Raby et Raddon (2015), par exemple, ont analysé la violence médiatique dont a fait l'objet une adolescente, Victoria Grant, à la suite d'une présentation parue dans les médias sociaux où elle exposait ses idées en soutien à une réforme bancaire. Les auteures ont remarqué que ce ne sont pas tant les idées présentées qui ont été contestées, ni même discutées d'ailleurs, que la locutrice elle-même, jugée trop jeune, une femme de plus, pour en être véritablement l'auteure. On peut tracer un parallèle, depuis, avec Greta Thunberg et son militantisme à l'endroit du changement climatique.

À ce premier enjeu de légitimité, s'est posée de manière prépondérante la question de savoir comment faire émerger au plan empirique les voix d'enfants. Sirota explique qu'il s'agira ainsi de se demander comment arriver à faire passer la voix de « celui qui généralement n'a pas droit à la parole, ce que signifie bien l'étymologie du

terme "infans", celui qui n'a pas encore la parole... » (Sirota, 2017, 108). Les travaux sur l'enfance en sciences sociales s'activent d'abord à faire émerger cette voix dans de nombreuses enquêtes. Il fallait au départ bien faire entendre cette voix, y recenser le plus de voix possible, discutant de plus de choses possibles, d'intérêt pour les enfants (James, 2007, 264-265). Les chercheuses et chercheurs se sont beaucoup intéressés au développement de méthodes d'enquête qui permettent d'aller recueillir cette parole d'enfants et qui atténuent les relations de pouvoir entre l'équipe de recherche et les enfants participants. Ceci répond à une quête d'authenticité dans la façon de faire parler les enfants de même qu'à un souci d'équité. Comment faire en sorte de proposer des outils d'enquête que les enfants puissent s'approprier d'eux-mêmes et qui les conduisent à s'exprimer à leur façon avec assurance (Barrère, 2003 ; Clark et Moss, 2001 ; Christensen et James, 2008 ; Freeman et Mathison, 2009 ; Coyne et Carter, 2018)? Quels enjeux éthiques se posent à la recherche (Sargeant et Harcourt; Wall, 2010)? Aux approches plus traditionnelles de cueillette de données telles que les entretiens et questionnaires s'ajoutent de nouvelles techniques incluant, entre autres, les approches visuelles créatives et réflexives telles que le dessin, la photographie, la vidéo, le collage, et autres (Butler-Kisber et Poldma, 2010 ; Cappello, 2005 ; Farmer et Cepin, 2017 ; Prasad, 2020). Les chercheuses et chercheurs se sont demandé si les techniques d'enquête doivent nécessairement être différentes pour les enfants comparativement aux études menées auprès de populations adultes. Comme pour toutes recherches, le choix de techniques dépend des questions à explorer et du contexte de l'étude. En ce sens, les techniques utilisées auprès d'enfants ne sont pas exclusives à ces derniers. Elles sont plutôt guidées par un souci d'équité pouvant par ailleurs inspirer les recherches menées dans d'autres secteurs. Mayall (2002) de même que Corsaro (1997) ont bien démontré qu'il ne s'agit pas de sous-estimer les enfants en optant pour des comportements enfantins mais bien de les respecter. Les chercheuses et chercheurs se sont demandé par ailleurs si d'ajouter toutes ces techniques permet de mieux capter leur voix ou si cela devient simplement encombrant et sans effet. À cela, Darbyshire et al. (2005) répondent que le fait de multiplier les outils offre plus de choix aux enfants dans la manière de s'exprimer et ouvre la possibilité de participer à partir de conditions qu'ils auront choisies d'eux-mêmes.

Un aspect qui ressort fortement dans mes études est de prendre le temps de former les enfants à la recherche. Avoir une voix dans le contexte d'une enquête menée avec les enfants implique de faire en sorte que ces derniers puissent se saisir du thème à l'étude et développer une plus grande aisance avec le dispositif de recherche. Dans les ethnographies scolaires que j'ai réalisées, les observations prolongées, réparties sur une année scolaire, m'ont permis d'interagir avec les enfants à de nombreuses reprises et de répondre à leurs questions au fur et à mesure. Alors que j'observais des situations en salle de classe et à l'école les élèves m'observaient aussi. Les interrogations que ma présence à l'école suscitait ont été autant d'occasions de discuter avec les élèves de manière à clarifier auprès d'eux les objectifs, le déroulement de la recherche et le rôle indispensable qui leur était attribué. Dans une de ces études où il a été possible d'inviter les élèves à prendre part à des entretiens de groupes de manière répétée, j'ai aussi remarqué que les enfants ont appris progressivement à maîtriser l'art de l'entretien, jusqu'à en oublier ma présence ou encore à retourner les questions vers l'équipe de recherche (Farmer et Cepin, 2017).

L'intérêt « à faire passer cette voix d'enfant » pour reprendre les propos de Sirota (2017), se manifeste ainsi par une prolifération de travaux empiriques. James (2007), dans un texte de synthèse, rappelle que les enfants se sont exprimés sur leur vie de tous les jours, à la maison, à l'école, dans leur voisinage, ont raconté leurs peines, se sont prononcés sur des questions de santé, de la vie et de la mort, du travail des enfants, des enfants de la rue, et autres (pp. 263-264). Ils se sont exprimés sur plusieurs thématiques les touchant de près. Tout en reconnaissant que ceci restera un développement très important dans les travaux sur l'enfance, elle invite les chercheuses et chercheurs à faire un retour critique sur l'usage de la notion de voix. C'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

Interroger la notion de voix

Tout en reconnaissant l'apport des travaux précurseurs, les chercheuses et chercheurs interrogent depuis un certain temps l'usage fait de la notion de voix dans les travaux sur l'enfance. James (2007) dans l'introduction d'un numéro spécial de la revue *American Anthropologist* invitait à un questionnement sur les pièges que recèle cette notion. Tisdall et Punch (2012) ont dénoncé par ailleurs la valeur intrinsèquement positive accordée aux notions de voix des enfants et de capacité d'action (« *agency* ») dans les travaux sur l'enfance et insistent sur la nécessité de soumettre tous concepts à l'examen critique. Je présenterai dans cette section certaines des critiques regroupées sous deux thèmes : les défis de l'interprétation pour l'équipe de recherche et l'idée de se sentir autorisé à prendre la parole chez les enfants.

James (2007) aborde d'abord le thème de l'authenticité et le peu de réflexion, initialement, sur ce que l'intégration des voix d'enfants dans la recherche peut vouloir dire. Elle fait remarquer que les paroles d'enfants sont « authentiques » au sens d'avoir été consignées et reproduites verbatim, mais que dans la mesure où les extraits ont été choisis par les auteures et auteurs, il est légitime de se demander si les paroles choisies ne reflètent pas plutôt le point de vue de ces derniers. Spyrou (2018) évoque le même enjeu dix ans plus tard en faisant remarquer, à titre illustratif, que les verbatim d'enfants se retrouvent très fréquemment dans les titres de publications. L'intérêt de présenter des verbatim se comprend en raison de l'objectif consistant à bien faire entendre cette voix et ce faisant de rejeter le postulat d'incompétence des enfants et de faible capacité de produire une pensée bien articulée. Mais qui prend parole derrière ces extraits verbatim? Il va de soi que cette question ne se limite pas aux études sur l'enfance, mais est fréquemment évoquée.

Le deuxième élément de critique découle de l'appel à reconnaître *la voix* de l'enfant. L'enjeu ici soulevé devant l'empressement d'entendre les voix d'enfants consiste à se demander quelles voix sont colligées dans les recherches. De quel(s) enfant(s) est-il question? Les enfants s'expriment-ils tous d'une même voix? James (2007) y voit un enjeu de représentation et met au jour le biais universaliste qui se glisse dans l'analyse de *la voix* des enfants, une voix amplifiée par le chercheur à l'exclusion de toutes les autres laissées sous silence. Elle dénonce ainsi cette pratique soit : « d'encourager l'idée que cette voix, ainsi unique et universelle, *peut s'exprimer* "au nom de nombreuses autres voix" qui pourraient, si elles étaient autorisées à parler, décrire des vies d'enfants assez différentes dans diverses parties du monde et milieux » (James, 2007, p. 265. Je traduis⁴). Au nom de cette voix se dessine une figure particulière de l'enfant, à la fois individualiste, autonome, entrepreneur et participatif. Garnier (2015) se référant aux travaux de Valentine (2011), précise qu'on y repère une figure de l'enfant et de l'enfance qui correspond à l'ordre néolibéral duquel il est un produit. Elle explique que ceci se manifeste dans l'intérêt que suscite la capacité chez les enfants de faire *leurs propres choix* et d'exprimer *leurs propres idées*. L'analyse discursive est ici mise à profit dans l'approfondissement de l'enjeu d'authenticité soulevé par James (2007).

Comment comprendre, par ailleurs, ce que racontent véritablement les enfants (Carnevale, 2020)? James (2007) attire notre attention sur la prise en considération des effets de discours auxquels les enfants sont assujettis. Leroy (2020) résume bien ce courant en expliquant que la parole enfantine est alors abordée en tant que « [qu'] espace de déploiement des déterminations sociales, transmises par certaines instances socialisatrices. » (p. 8) Draghici et Garnier (2020) abordent par ailleurs l'élément de la performance dans l'analyse du discours d'enfants. Les auteures étudient la capacité d'agir des enfants en tant que « *performance relative aux situations* qui leur sont offertes (ou non) pour s'exprimer et agir » (Draghici et Garnier, 2020, p. 26). Il s'agirait ici d'examiner ce que les enfants font des déterminations sociales auxquelles ils sont assujettis et sur lesquelles ils agissent.

Les enfants se sentent-ils autorisés à prendre la parole? Revenons au thème de la socialisation. Lignier et al. , (2012) évoquent le processus de différenciation sociale qui intervient lorsqu'on apprend à devenir membre d'une société. Ils précisent : « il ne s'agit pas tant de montrer comment on devient membre d'une société "en général", mais plutôt comment on en vient à y occuper une position distinctive, en termes de classe sociale, de genre, d'orientation sexuelle, etc. » (Lignier et al. , 2012, p.16). En d'autres mots, le processus de socialisation mène à la différenciation sociale. Les auteurs soulèvent l'importante question de la prise de parole, à savoir, de « se sentir ou non autorisé, en tant qu'enfant, à prendre la parole face à un public » (Lignier et al. , 2012, pp.16-17). S'autoriser à prendre la parole comporte ses éléments de risque, ce que souligne Perrenoud (1994) au sujet de l'expérience scolaire et du sens donné au métier d'élève. Devant les normes implicites de la communication, il explique qu'avec telle enseignante ou tel enseignant, prendre la parole est une bonne chose alors qu'avec une autre personne, il vaut mieux ne rien dire. Les enfants apprennent ces règles. Ils ont aussi à concilier des logiques d'action contradictoires — s'exprimer tout en sachant que les idées exprimées feront l'objet d'un jugement scolaire. De même, de Castell (1999) évoque le travail d'autocensure chez certains élèves marginalisés à l'école, une stratégie leur permettant de se protéger et d'assurer leur survie dans le dialogue scolaire.

Dans une étude réalisée par Rayna (2014) auprès d'enfants de 4 et 5 ans, l'auteure reprend l'extrait verbatim: « Ici, tu n'as pas ta voix ! » (pp. 179-180), un commentaire formulé par un élève d'une école maternelle en France au sujet d'un enfant d'origine étrangère lors d'un entretien sur la diversité des langues parlées au sein de la famille. Cet énoncé inattendu conduit l'auteure à dénoncer l'enjeu de la violence symbolique que constitue l'exclusion des langues maternelles à l'école et à aborder l'insécurité linguistique, une préoccupation soulevée par les parents et les enseignants, mais ressentie bien plus que formulée chez les enfants. Bourdieu (1977) nous rappelle d'ailleurs que la censure s'exerce à tout moment dans la prise de parole et dans la façon de s'exprimer.

Poursuivons avec un autre enjeu qui se présente aux chercheurs et intervenants, soit celui d'intervenir ou non. Trouver sa voix ne va pas de soi. Tisdall et Punch (2012) rappellent que les enfants doivent interpréter des situations qui peuvent être difficiles ou mal comprises. La valorisation de la capacité d'agir peut par ailleurs conduire à sous-estimer les situations de vulnérabilité auxquelles sont confrontés bon nombre d'enfants. Derrière ce positionnement idéologique se trouvent mis en tension les débats entre émancipation et vulnérabilité de même qu'entre la volonté propre des enfants et le pouvoir des adultes de faire porter ces voix d'enfants (Bluebond-Lagner et Korbin cité par Tisdall et Punch, 2012 ; voir aussi Garnier, 2015).

Ce problème a été soulevé dans un projet de recherche-action que j'ai mené auprès d'enseignantes et enseignants d'élèves de la 1^{re} année à la 8^e année (âgés de 6 à 13 ans) de deux écoles ontariennes. Il s'agissait d'un projet traitant de l'équité et de la lutte contre les préjugés liés au genre, à la couleur de peau et autres formes d'oppression. Une équipe enseignante ayant choisi d'appuyer l'activisme des élèves a ainsi choisi de réaliser un projet centré sur la notion de voix des élèves dans une démarche d'éducation inclusive. L'équipe s'est demandé : « *Comment éviter le piège de parler au nom de l'autre?* » Alcoff (2009) explique que bien qu'une personne en position d'autorité puisse conférer une légitimité aux demandes de locuteurs subjugués, les effets à plus long terme sont souvent négligeables. « Parler au nom de l'autre ne perturbe pas le discours » (Alcoff, 2009, p. 118. Je traduis). La position d'Alcoff (2009) aide à nuancer la question d'intervenir, en interrogeant plutôt la situation ainsi que son propre pouvoir. La question n'est plus de se demander dans l'absolu s'il faut intervenir, mais plutôt de se demander à quel moment intervenir, et quand demeurer en retrait. Faire émerger les voix des jeunes élèves s'est avéré un jeu d'équilibre pour l'équipe enseignante qui a adopté à la fois une démarche attentive aux sensibilités exprimées par les élèves et effectué un retour réflexif à chacune des étapes du projet de manière à « retourner la lentille vers soi » (Farmer et al. , 2021). J'ai abordé dans cette section les défis que rencontrent les chercheuses et chercheurs lorsqu'il s'agit d'interpréter les voix d'enfants et celui du côté des enfants de s'autoriser à prendre la parole. Par ailleurs, pour reprendre l'idée de Kellett (2010) sur l'importance d'être entendu, s'exprimer n'assure certes pas qu'on vous entende. Je terminerai cette réflexion en reprenant l'idée d'une voix qui produit un effet. Je suggère de séparer cette propriété de la voix du travail de sollicitation des voix d'enfants. Je suis consciente qu'il peut s'agir d'un point de vue qui contredit une idée chère dans les travaux sur l'enfance soit : « rien sur nous sans nous ». Je pense au contraire, compte tenu de l'avancement des connaissances produites sur trois décennies, que le travail d'analyse et de théorisation à l'œuvre en ce moment présente un potentiel renouvelé de faire entendre ces voix, que la participation d'enfants soit sollicitée ou non. La question qui m'intéresse alors consiste à demander comment l'écoute des chercheuses et des chercheurs peut devenir le véhicule de ces voix.

Être entendu

Devant le réflexe qui consiste à solliciter les paroles d'enfants, Roberts (2008) incite les chercheurs à se demander avant d'aller de l'avant s'il est approprié d'inclure les enfants, un questionnement qui vise à prévenir une sollicitation abusive. Elle rappelle que les chercheurs ne sont pas les seuls à vouloir inclure les enfants et évoque les consultations liées au développement de politiques, les couvertures médiatiques et les études de marché. Elle demande de traiter la sollicitation de jeunes participants avec tout le sérieux qui s'impose, en veillant à ne pas répéter une enquête pour laquelle les résultats sont déjà connus, en s'assurant d'être bien formé à ce type de recherche, et surtout, en se demandant si l'étude aura des effets bénéfiques pour les enfants. « Est-ce qu'en raison de cette étude, un seul enfant s'en porterait mieux? » (Roberts, 2008, p. 266. Je traduis). Ce sont ainsi les retombées qui importent le plus, une idée correspondant de près à l'impératif d'être entendu. Roberts explique (2008) : « Un bon plaidoyer dépend de façon cruciale d'une compréhension claire et détaillée de la situation sur le terrain. » (p. 262. Je traduis). Être entendu se manifeste ainsi dans la capacité d'imaginer aussi finement que possible les contraintes que vivent les enfants dans une situation donnée de manière à faire porter ces voix vers le changement, institutionnel, ou autre.

Pour illustrer ce propos, je présenterai quelques éléments de l'enquête dirigée par Lahire (2019a) sur la petite enfance où les voix s'entendent à partir de la reconstruction narrative qui est proposée. Ce projet de grande envergure présente une série de portraits sociologiques d'enfants, consignés dans un ouvrage de plus de 1200 pages. Au total, 35 études de cas ont été effectuées par une équipe de sociologues dans lesquelles se trouvent exposés les conditions de vie de ces enfants ainsi que les processus éducatifs et sociaux conduisant à la (re)production des inégalités (Lahire, 2019b, p. 14). Ces portraits ont été réalisés à partir d'entretiens menés auprès de parents, de personnes significatives dans l'entourage des enfants et du personnel enseignant, d'observations faites à la maison, en salle de classe et dans la cour de récréation et enfin, en demandant aux enfants d'exécuter des exercices de lecture et de compréhension de textes (Lahire, 2019b, pp. 14-15). La démarche de recherche visait à « faire voir » les écarts entre conditions de vie de ces enfants par une analyse

très fine des inégalités et en communiquant les résultats de manière à toucher le lectorat plus profondément. Lahire (2019b) souligne l'effet souhaité par la présentation de portraits de la manière suivante :

[ce recours] met sous leurs yeux la plus extrême pauvreté comme la plus grande richesse et permet de *faire sentir*, autant que de *faire comprendre*, que ces enfants, qui sont tous en grande section à l'école maternelle, au même moment, dans la même société, ne vivent pas du tout les mêmes réalités. (Lahire, 2019b, p. 13)

L'équipe de sociologues n'a pas cherché à éliciter les perspectives d'enfants. Ceci s'explique en raison de l'attention portée à la reproduction des inégalités sociales et plus précisément: « [à] la recherche de tous les points potentiels d'inégalités » (Lahire, 2019d, p. 59). Ce choix se justifie aussi à partir de motivations éducatives voulant que les connaissances générées par cet imposant dispositif de recherche puissent mener à l'élaboration de politiques publiques aptes à réduire les inégalités.

On peut y lire une prise de parole indirecte de la part des enfants par l'analyse qui met au jour les effets de contraintes et attentes normatives, génératrices de situations d'apprentissage très difficiles pour certains enfants. Ces derniers ne peuvent répondre à ce que l'école attend d'eux. Lahire ne nie pas que les enfants lisent et interprètent les situations dans lesquelles ils se trouvent. L'argument présenté consiste à démontrer, par le travail de l'analyste, l'ampleur et la complexité des contraintes qu'exerce le système scolaire sur les enfants et leur famille, des enfants de la maternelle vivant de surcroît en situation de précarité, devant un système qui tend à masquer comment se reproduisent les inégalités. Il dira : « Si les enfants opèrent toujours un travail d'appropriation des situations qu'on leur impose, ils ne peuvent néanmoins s'approprier que ce qui leur est donné à s'approprier. » (Lahire, 2019d, p. 58). Dans ce grand projet, l'enfance socialisée est abordée et reconstruite, un enfant à la fois, à partir d'une multitude de cas et d'expériences de vie contrastée de ces enfants de la maternelle.

Faire porter ces voix: la finalité de la recherche

Cette présentation visait à analyser comment a évolué la notion de voix d'enfants en sociologie et ainsi contribuer à la réflexion proposée dans ce numéro sur les enjeux de connaissance associés à la notion de voix. Cet intérêt des sociologues consistant à mieux connaître ce que vivent les enfants dans leur quotidien a conduit à un changement de paradigme dans les recherches sur la socialisation. Au-delà de l'interprétation de l'enfance en tant que période préparatoire à la vie adulte, on se préoccupe alors également de l'enfance en tant que forme sociologique à étudier. Une telle ambition a donné lieu à une prolifération d'enquêtes visant à faire sortir la voix des jeunes locuteurs. Le retour sur l'usage fait de cette notion, sur trois décennies, révèle qu'il s'agit d'un concept pris pour acquis plus que démontré (Tisdall et Punch, 2012). Les chercheurs, dont James (2007) notamment se sont interrogés sur les enjeux liés à l'authenticité et à l'inclusion des voix. De quelle parole s'agit-il dans les extraits verbatim, celle de l'enfant ou celle de la chercheuse ou du chercheur? Quelles voix prédominent dans l'expression « la voix de l'enfant » et quelles sont celles laissées dans l'oubli? Le problème qui m'interpelle dans l'analyse de la notion de voix est celui qui consiste à être entendu. Une voix sans écoute est une voix privée de son action. Les écrits recensés font ressortir plusieurs défis auxquels sont confrontés les enfants. Ainsi, se sent-on autorisé à prendre la parole? Comment soutenir les voix d'enfants? Comment, enfin, l'écoute en recherche peut-elle faire porter cette voix? James (2007) rappelle que les enfants se sont beaucoup exprimés à l'invitation des équipes de recherche, ce qui restera un développement très important dans les travaux sur l'enfance. Reprenant l'idée d'une voix qui produit un effet j'ai évoqué brièvement en dernière partie le travail réalisé par Lahire (2019a) et l'équipe de recherche dans l'optique de départager cette finalité (produire un effet) du travail de sollicitation des voix d'enfants.

La notion de voix d'enfants demeure importante, puisqu'elle a le potentiel d'enrichir les points d'entrée sur le monde et de contribuer ainsi à la réflexion sur les inégalités sociales. James (2007) résume bien, dans l'extrait qui suit, la raison initiale de cet engouement envers cette idée. « Autrement dit, donner la parole aux enfants ne consiste pas simplement ou uniquement à les laisser parler; il s'agit d'explorer la contribution unique que les perspectives des enfants peuvent apporter à notre compréhension du monde social et à l'élaboration de théories à ce sujet. » (James, 2007, p. 262. Je traduis) Ce sont les situations particulières dictées par une visée éthique, soit de faire porter les voix au bénéfice de l'enfance, qui dictent la démarche de recherche et la décision de solliciter directement les voix d'enfants ou non. L'enjeu reste le même en recherche soit celui d'être à l'écoute tout en posant un regard toujours renouvelé sur ce que la notion de voix permet d'accomplir et sur ce qu'elle conduit à occulter.

Notes

¹ Les études sur l'enfance incluent la petite enfance de même que l'adolescence. Ceci correspond à la définition de l'enfance allant jusqu'à l'âge de 18 ans de la Convention relative aux droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies de 1989.

² Lahire reconnaît que la socialisation première demeure importante, mais invite l'analyste à nuancer ce constat par une étude plus fine des situations présentes et par la prise en considération du travail réflexif *in situ* des agents, un travail balisé, il va de soi, par l'expérience socialisatrice, mais qui peut donner lieu à une interprétation plus fluide des comportements et agissements.

³ Les études sur l'enfance en sciences humaines et sociales constituent un domaine de recherche très prolifique. Les textes retenus ont servi à baliser certains thèmes porteurs dans l'exploration de la notion de voix des enfants sans pour autant constituer une recension d'écrits. J'ai aussi privilégié un certain nombre d'études en sociologie de l'éducation qui constitue mon domaine d'expertise. J'aimerais reconnaître la contribution de nombreux autres écrits sur la question.

⁴ Je traduis à l'aide de www.DeepL.com/Translator.

Bibliographie

- Alanen, L. (2002). Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. Dans L. Alanen (éd.), *Conceptualising child-adult relations* (p. 143-157). Routledge.
- Alanen, L., Brooker, L. et Mayall, B. (2015). *Childhood with Bourdieu*. Palgrave Macmillan.
- Alcoff, L. (2009). The problem of speaking for others. Dans A. Y. Jackson et L. A. Mazzei (dir.), *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (p. 117-135). Routledge.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses Universitaires de Rennes.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française, linguistique et sociolinguistique*, 34, 17-34. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815.
- Bourdieu, P. (2016). Habitus. Dans J. Hillier et E. Rooksby (Éds.), *Habitus : A Sense of Place* (2^e éd., p. 43-49). Routledge.
- Butler-Kisber, L. et Poldma, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice*, 6(2), 1-16. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/197/196>
- Cappello, M. (2005). Photo interviews: Eliciting data through conversations with children. *Field Methods*, 17(2), 170–182. <https://doi.org/10.1177/1525822X05274553>
- Carnevale, F. A. (2020). A « thick » conception of children's voices: A hermeneutical framework for childhood research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.1177/1609406920933767>.
- Clark, A. et Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Sage.
- Coyne, I. et Carter, B. (dir.). (2018). *Being participatory: Researching with children and young people*. Springer International Publishing AG.
- Christensen, P. et James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2^e éd.). Routledge.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. et Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417–436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- de Castell, S. (1999). Chapter twenty-five on finding one's place in the text: Literacy as a technology of self-formation. *Counterpoints*, 70, 398-411. https://www.jstor.org/myaccess.library.utoronto.ca/stable/42975684?pq-origsite=summon&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Draghici, C. C. et Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : Enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en Éducation*, 30, 17-29. <https://doi.org/10.4000/ree.300>.
- Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école diversifiée au Canada. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 31, 73-94. <https://doi.org/10.3917/rief.031.0073>
- Farmer, D. (2017). You even wrote down our homework! Ethnography and creative visual methods in doing research *along with* children and young people. Dans X. Chen, R. Raby et P. Albanese (dir.), *The sociology of child and youth studies in Canada reader* (p. 47-69). Canadian Scholar Press.

- Farmer, D. (2017). Children and youth's mobile journeys: Making sense and connections within global contexts. Dans C. Ni Laoire, A. White et T. Skelton (dir.), *Movement, mobilities and journeys. Geographies of children and young people, Major reference work* (6, 245-269). Springer. DOI:10.1007/978-981-4585-93-4_20-2
- Farmer, D. et Cepin, J. (2017). Creative visual methods in research with children and young people. Dans T. Skelton, R. Evans et L. Holt (dir.) *Methodological Approaches. Geographies of Children and Young People, Major Reference Work* (vol. 2, 3032-333). Springer. DOI:10.1007/978-981-287-020-9_22
- Farmer, D., Connelly, C. et Miriam, G. (2021). Éducation inclusive : Initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève. *Recherches en éducation*, 44, 72-85. <https://doi.org/10.4000/ree.3360>
- Freeman, M. et Mathison, S.(2009). *Researching children's experiences*. The Guilford Press.
- Garnier, P. (2015). L'« Agency » des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies ». *Éducation et Sociétés*, 36(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>.
- James, A.(2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://www.jstor.org/stable/4496640>.
- James, A. et James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Macmillan.
- James, A., Jenks, C. et Prout, A.(1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American journal of community psychology*, 46(1-2), 195–203.<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9324-y>.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (dir.). (2019a). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lahire, B. (2019b). Introduction. L'enfance des inégalités. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants* (p. 11-16). Seuil.
- Lahire, B. (2019c). Une enfance socialisée. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants* (p. 19-37). Seuil.
- Lahire, B. (2019d). Un dispositif de recherche inédit. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants* (p. 54-88). Seuil.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Open University Press.
- Leroy, G. (2020). Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine. *Recherches en Éducation*, 30, 7-16. <https://doi.org/10.4000/ree.289>.
- Lignier, W., Lomba, C. et Renahy, N.(2012). La différenciation sociale des enfants. *Politix*, 25(99), 11-21. <https://doi.org/10.3917/pox.099.0009>.
- Lundy, L. (2007). 'Voice is Not Enough': Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 471-482. <https://www.jstor.org/stable/30032800>
- Matthews, S. H. (2007). A window on the 'new' sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1, 322–334. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x>.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.

- Montandon, C. (1998). La sociologie de l'enfance : L'essor des travaux en langue anglaise. *Éducation et Sociétés*, (2), 91-118. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE002-6.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Prasad, G. (2020). 'How does it look and feel to be plurilingual?': Analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 902-924. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. Dans J. Qvortrup, M. Bardy et G. B. Sgritta (dir.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (1-23). Avebury.
- Raby, R. et Raddon, M. -B. Is she a pawn, prodigy or person with a message? Public responses to a child's political speech. *Canadian Journal of Sociology*, 40(2), 163-188. <https://doi.org/10.29173/cjs21758>.
- Rayna, S. (2014). La vie quotidienne à l'école maternelle. Qu'en disent les enfants (de) migrants et les autres? Dans S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Petites enfances, migrations et diversités* (p. 165-191). P.I.E. Peter Lang.
- Roberts, H. (2008). Listening to Children: and Hearing Them. Dans P. Christensen et A. James (dir.), *Research with children: Perspectives and practices* (2^e éd., p. 260-275). Routledge.
- Sargeant, J. et Harcourt, D. (2012). *Doing Ethical Research with Children*. Open University Press.
- Sirota, R. (1998). L'émergence de la sociologie de l'enfance : Évolution de l'objet, évolution du regard. *Éducation et Sociétés*, 2, 9-34. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE002-2.pdf>.
- Sirota, R. (dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sirota, R. (2017). Sociologie de l'enfance et sociologie de l'éducation : va-et-vient. Un entretien avec Régine Sirota. *Éducation et Sociétés*, 40, 105-121. <https://doi.org/10.3917/es.040.0105>
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods: research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave Macmillan.
- Sutterlüty, F. et Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183-187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Tisdall, E. K. M. et Punch, S. (2012). Not so "new"? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children and Society*, 25(5), 347-358. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Georgetown University Press.