

Comprendre et défendre l'amusement de l'enfant, en sociologue

Par **Ghislain Leroy**, professeur des universités en sciences de l'éducation, Université Sorbonne Paris Nord, laboratoire EXPERICE

Je souhaite dans ce texte proposer un travail conceptuel autour de cette notion d'amusement, dans l'enfance, pour mettre en perspective sa complexité mais aussi, *in fine*, défendre son intérêt dans l'éducation enfantine. Nous définissons l'enfance comme la période allant de 0 à 6 ans. Dans le cadre de ma vie professionnelle d'enseignant-chercheur spécialiste en sociologie de l'enfance, j'ai eu l'occasion d'étudier l'enfance dans les crèches, au sein de l'école maternelle française, mais aussi dans les familles, par le truchement de nombreuses enquêtes. Je présente ici un propos nourri de ces différentes expériences et d'un cheminement autour de la question de la liberté individuelle dans l'enfance, que je cherche à penser de manière non abstraite, mais comme incluse au sein du monde social.

De la place réduite de l'amusement dans la vie des enfants

Peut-être à un premier niveau est-il nécessaire de déconstruire, et de questionner, au moins en partie, les liens d'évidence qui unissent enfance et amusement, comme si tous les enfants s'amusaient, et comme si l'enfance était par excellence le moment du divertissement. Les historiens de l'enfance ont par exemple montré que l'idée selon laquelle l'enfant serait par essence créatif (une notion proche au fond de celle d'amusement) a une histoire. C'est surtout depuis le début du XIX^e siècle et le courant du romantisme que s'est imposée cette idée (Brougère, 1995). Des philosophes comme Nietzsche, qui voit en l'enfant un modèle pour l'adulte, car il serait davantage capable d'inventivité, s'inscrivent dans cette filiation.

L'analyse ethnographique permet, elle aussi, de relativiser cette association entre enfance et amusement. Cette vision est très occidentale.



Il est de nombreuses sociétés où il est normal que les enfants, très jeunes, contribuent à la prospérité de la famille, en particulier par le travail. C'était d'ailleurs le cas également en Europe encore au XIXe siècle et au début du XXe siècle. L'idée que l'enfance serait forcément un moment d'oisiveté ne va pas de soi.

Enfin, la sociologie est également utile pour déconstruire ce lien évident entre enfance et amusement. Toute une série de travaux dans les dernières années en sociologie de l'enfance a consisté à étudier la variété des enfances contemporaines et leurs inégalités. Comme le dit Bernard Lahire dans *Enfances de classe* (2019), «Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde» (p. 11). Le prisme de la catégorie sociale est ici très utile. Cet ouvrage étudie en particulier l'enfance d'une petite fille migrante, qui vit dans une voiture. Les conditions de vie matérielles rendent alors très difficile l'accès au divertissement. Dans les autres catégories sociales, des travaux ont

montré que les enfants sont loin de tous posséder une chambre à eux (nous avons de notre côté étudié des familles nombreuses où tout le monde vivait dans une seule pièce, très petite); le nombre de jouets est de même très variable d'une catégorie sociale à l'autre. Enfin, dans un autre registre, plusieurs travaux récents ont montré l'importance du nombre d'enfants qui vivent des violences de la part des adultes dans leur quotidien et en particulier dans la sphère familiale: cela est aussi une réalité non marginale, dans toutes les classes sociales, qui questionne très abruptement le lien enfance-amusement. C'est alors plutôt l'expérience quotidienne de la domination adulte qui est à l'œuvre.

En prenant le problème d'une autre manière, il est également intéressant de se questionner sur les potentielles dimensions oppressives et assignantes de ce lien enfance-amusement. La vie d'un enfant ordinaire (hors des situations de violences adultes évoquées à l'instant), comme de tout être vivant, est faite de frustrations, d'échecs, de souffrances, au quotidien. Dans une enquête récente portant notamment sur les styles éducatifs de parents aisés¹, nous avons été frappé de voir combien les parents de ces milieux attendent que leur enfant soit heureux, et que leur vie familiale soit un espace de réjouissance privé (l'enfant devant par exemple danser avec les adultes dans des moments où tout le monde «se lâche»). Dans quelle mesure ces attentes de joie enfantine venues de l'adulte ne sont-elles pas parfois, elles aussi, oppressantes pour l'enfant? Ne serait-il pas pénible, pour nous adultes, de vivre dans un groupe où l'on attend perpétuellement de nous d'être joyeux? C'est parfois le cas.

Amusement et socialisation

Au demeurant, quelles que soient les situations, plus ou moins favorables, dans lesquelles évoluent les enfants, il faut bien noter qu'ils n'ont en rien tout le temps pour l'amusement (cette vision des choses prend sûrement sa source dans une illusion rétrospective idéalisante de certains adultes sur leur propre enfance). Tout comme les adultes, ils sont pris dans des contraintes, des interactions, des attendus sociaux, des temps, qui structurent leurs vies. Au niveau de l'école maternelle, les attendus d'apprentissage scolaire sont par exemple importants. Il faut apprendre à devenir élève: écouter l'adulte, faire son travail avec application, aller à l'école tout simplement, etc. La journée consiste dans son ensemble à entrer dans une certaine identité sociale, celle d'élève. Les situations ludiques sont bien moins présentes que ce que l'on imagine généralement. Les choix individuels de l'enfant et sa

¹ «Les professionnelles de crèche et les émotions des enfants», Université Rennes 2 / CNAF (2022-2024).

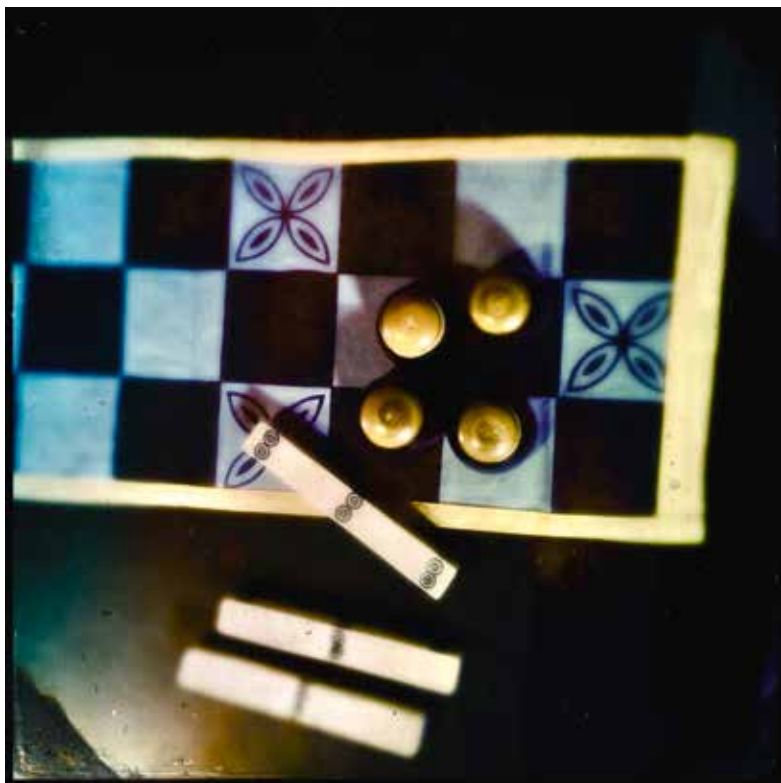
liberté n'ont que peu de place dans ce contexte (Leroy, 2020). Certains sociologues jugent l'évolution de l'école maternelle trop «scolarisante» dans les dernières décennies (Garnier, 2009). Sans nier cela, il est à prendre en compte qu'une place trop importante pour l'amusement individuel et la disposition de soi pourrait être en défaveur de la transmission de nombreux apprentissages (en particulier pour les enfants de milieux populaires), et ce même dans une école maternelle moins scolarisante (des attendus et des objectifs de développement enfantin seraient quand même présents). La socialisation de l'enfant, soit son adaptation au monde social tel qu'il est², prend du temps et ce temps est pris sur l'amusement de l'enfant et sa libre initiative. Un amusement trop important pourrait être défavorable aux logiques d'acculturation qui trament la logique même de socialisation, soit d'entrée dans un monde social qui nous préexiste (par l'apprentissage de la culture, de la langue, etc.). La socialisation de l'enfant est une fondamentale limite à ses initiatives. Ainsi, au rebours de certaines propositions pédagogiques, il n'est sûrement pas possible ni souhaitable de créer une école pour les enfants qui soit sans contrainte, sans objectif socialisateur.

Défense et contours de l'amusement de l'enfant, malgré tout

Après ces longues mises en garde théoriques, nous souhaiterions malgré tout plaider pour un certain amusement, et ses vertus, au sein de la vie des enfants. Piaget a vu en l'«amusement» de l'enfant une sorte d'auto-entraînement, au service de son développement cognitif. De notre côté, en sociologue sensible à la question de la liberté individuelle, nous proposons une lecture un peu différente de ce sujet, quoique non sans lien.

Nous avons évoqué plus haut que, si la socialisation, au sens sociologique du terme, n'était pas choisie par l'enfant, elle consiste malgré tout en une «chance», au sens où elle fait entrer l'enfant dans un monde social, et un univers de sens, qui lui préexiste (Rochex, 2009). Il faut ici mesurer le tragique d'un enfant non socialisé (c'est une maltraitance). Pour autant, il nous paraît important de distinguer des socialisations plus ou moins totales, permettant plus ou moins à l'individu de s'individualiser, d'être à l'initiative. Annette Lareau (2003) a étudié des parents issus de milieux sociaux contrastés aux États-Unis. La logique de *natural growth* caractérise, selon elle, les enfants de milieux populaires. Ils font davantage ce qu'ils veulent de leur journée, vont où le cœur

² Nous utilisons ici le mot «socialisation» au sens scientifique du terme (Darmon, 2023), désignant la transformation d'un être selon certains objectifs propres à telle ou telle société, et non au sens ordinaire désignant le fait pour un individu de fréquenter d'autres personnes.



leur en dit; leur journée est marquée par l'imprévu, les rencontres, etc. Les enfants de classes moyennes, quant à eux, ont un emploi du temps bien plus organisé par de multiples activités, ce qu'elle nomme *concerted cultivation*. Ces dernières sont choisies pour dispenser des legs scolaires et socialement rentables. De fait, par ces activités, les enfants vivant ce type d'éducation apprennent la persévérance, la discipline, et développent des habiletés qui pourront leur être utiles dans leur existence sociale présente (à l'école notamment) et future. Annette Lareau n'hésite pas à qualifier la logique de *concerted cultivation* de logique parfois «frénétique» et cela est très important. On comprend qu'elle peut consister en une suradaptation de l'enfant aux normes sociales. Sur ce point, il est évident que le contexte éducatif de *natural growth* s'avère plus capable de mettre l'enfant en situation d'autodirection, selon ses envies propres et singulières. Il n'en reste pas

moins que la logique de *natural growth*, si elle peut créer un contexte de socialisation à l'individualisation et à la disposition de soi, peut aussi aller de pair avec la mise au second plan de certaines réalités sociales. Pendant que ces enfants de classe populaire «zonent» et font des choix propres, selon leurs envies, ils ne construisent pas de dispositions et de capitaux scolaires, ce qui aura des impacts forts et indéniables sur leur vie. Cela s'explique par le fait que leurs parents ne possèdent eux-mêmes pas les capitaux sociaux et scolaires nécessaires. Pour le dire plus simplement, l'amusement et l'autodirection de soi peuvent être problématiques quand ils se constituent dans l'abstraction de réalités sociales, de comportements attendus et qui permettent de prospérer dans la société telle qu'elle est.

A partir des concepts d'Annette Lareau, nous souhaiterions proposer une sorte de voie moyenne en éducation. La logique de *concerted cultivation* peut pousser à une adaptation telle que l'amusement lui-même n'est plus permis. Il est alors fait un usage purement stratégique du temps enfantin. Etant donné qu'une telle éducation recherche avant tout, voire uniquement, la conformation enfantine³, dans ces conditions, l'amusement n'est pas bien considéré. En effet, il constitue l'enfant comme source d'initiatives, ce qui n'est pas attendu dans de tels contextes éducatifs. Laisser l'enfant faire ce qu'il veut, s'amuser, voire lui apprendre à faire ce qu'il veut et s'amuser (en créant des situations où cela est possible, voire encouragé), c'est-à-dire prendre un plaisir personnel à certaines actions (elles font profondément sens pour lui), c'est lui transmettre l'idée qu'il peut être à l'origine de choses, au sein du monde social, y être bien; que son «conatus» – compris comme expérience d'épanouissement et de déploiement de son être propre – n'est pas une illusion. Il n'a pas qu'à être ce que l'on veut pour lui. Dans de telles situations éducatives, à la fois l'adulte conforte le moi de l'enfant et le fait naître, l'encourage⁴. Paradoxalement, ces moments où on laisse l'enfant libre sont aussi des moments de transmission. On peut d'ailleurs imaginer des enfants n'ayant pas appris à s'amuser au sens où nous le définissons ici; leurs conduites d'amusement ne seraient guidées que par des logiques d'excitation par exemple. Nous n'appelons pas amusement une conduite dysfonctionnelle, par exemple violente. Au fond, l'amusement est lui aussi cadré; il est le fruit d'une éducation

³ Les travaux que nous avons évoqués plus haut sur l'école maternelle (Garnier, 2009; Leroy, 2020) pourraient montrer que de telles logiques de conformation enfantine ont probablement progressé dans cette institution et au-delà dans les dernières décennies.

⁴ Par rapport à Piaget, nous considérons que l'expérience de son action propre par l'enfant vient aussi de l'encouragement de l'éducateur à s'individualiser et ne relève pas que d'une initiative née de l'enfant lui-même.

où l'on invite l'enfant (c'est une chance pour lui) à se faire sujet, ce qui ne va pas de soi. En outre, les moments d'amusement peuvent aussi apparaître dans le cadre de situations transmises, qui plaisent à l'enfant, et qu'il se réapproprie. La même activité (la lecture par exemple) peut à la fois être mise en œuvre par l'enfant dans une logique de conformation ou dans une logique d'amusement et de plaisir subjectif réel. Tout dépend de la manière dont elle a été introduite dans la vie de l'enfant, et le sens qu'elle revêt ou non pour lui.

Evoquons un temps l'humour, qui est un peu différent, quoique proche de la notion d'amusement. Il est un humour très inclus au sein des règles sociales et très lié au pouvoir, différent de ce que nous venons d'aborder. Bernard Lahire mentionne certains jeux de mots distinctifs par exemple dans certaines catégories sociales, qui ponctuent les interactions familiales. Il s'agit alors d'un «amusement» très utile pour avancer ses pions au sein des interactions sociales. Cela existe d'ailleurs aussi dans l'entre-enfants. Dans nos recherches sur les crèches, nous avons constaté que certains enfants ont de l'ascendant sur d'autres; ils ont davantage d'interactions avec l'adulte, ou s'avèrent *leaders* dans les relations entre pairs, entre enfants («chefs de bande»). Or, l'humour est souvent une corde qu'ils manient à bon escient. Ces enfants peuvent parfois «mettre les adultes en boîte», faire des mots d'esprit bien sentis, ce qui les rend attachants. Leur place au sein du groupe est aussi assurée en creux par un vocabulaire et des compétences langagières très élevés. On voit par ces exemples que l'humour n'est alors pas disjoint des enjeux de pouvoir. Nous souhaitons ici nous concentrer avant tout sur un autre type d'humour; l'humour subversif, qui a selon nous le mérite de constituer des interrogations des rapports sociaux ordinaires. Il les questionne, les inverse, les met en question, raison pour laquelle il peut être combattu par les pouvoirs politiques en place. L'individu reprend pour un temps éphémère un peu de contrôle, ou de perspective critique, sur le monde social, vis-à-vis duquel, au fond, il peut peu. L'adulte éducateur, qui est en capacité de tourner en dérision certains attendus sans pour autant forcément les juger inutiles, ou croire ou transmettre que lui ou l'enfant qu'il éduque ont le pouvoir de les abolir, est un exemple à suivre (nous retrouvons la voie moyenne évoquée précédemment). Il fait du bien à l'enfant, car il montre que le soi peut exister au sein du monde social. Il est des hiatus, et c'est heureux, entre certains attendus sociaux et l'individu. Pour autant, il convient probablement pour l'éducateur de doser avec grand tact la possibilité de l'amusement, de l'écart. Un parent qui passerait son temps à faire des blagues en décrédibilisant certaines attentes sociales (aller à l'école, faire ses devoirs, etc.) aura à coup sûr une posture problématique. Elle consisterait à vendre l'illusion de la possibilité pour le sujet d'un écart social total; d'une possibilité d'envoyer balader des institutions,

collectifs ou normes, sur lesquels on n'a pas de prise. Il ne s'agirait alors pas de subjectivation. Le retour de la réalité, les conséquences pour l'individu-enfant, ne manqueraient pas de vite se faire sentir. Certains mythes anciens tels que celui d'Icare rappellent les limites humaines qui doivent encadrer les recherches d'émancipation, et le risque d'une émancipation extrême, totale, hors de certaines lois, contextes ou limites.

Ainsi, pour conclure notre propos, nous avons conscience que tous les enfants ne s'amuse pas. Aucun enfant d'ailleurs ne fait que s'amuser; cela n'est ni possible, ni souhaitable. Beaucoup de souffrances mais aussi d'attendus sociaux limitent les possibilités d'amusement et, en cela, l'enfance ne diffère pas beaucoup de l'âge adulte. Nous sommes tous pris dans des règles et des temps qui nous dépassent, ainsi que dans des sociétés dans lesquelles il nous faut nous inscrire. Pour autant, croire en la possibilité de l'amusement, voire le défendre, c'est considérer qu'au sein de nos vies malgré tout, et de celles des enfants en particulier, il est des espaces où l'on peut être, par la mise en suspens de certains attendus, ou par des logiques d'appropriation de ces derniers; on se sent alors sujet. Apprendre à l'enfant à vivre et à évoluer dans un monde social qui lui préexiste et qu'il ne peut réécrire, mais dans lequel il peut agir en propre, est tout à fait différent d'obliger l'enfant à se conformer et ne lui enseigner que la servilité et l'effacement de soi. ■

Ghislain Leroy

Bibliographie

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. PUF.

Darmon, M. (2023). *La socialisation*. Armand Colin.

Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169 (4), 5-15.

Lahire, B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. University of California Press.

Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Peter Lang.

Rochex, J.-Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 166 (3), 21-32.