

Les enfants.

À l'aube d'une Anthropologie existentielle¹

par Leslie Juillet²

Résumé

L'article propose une façon de voir les enfants pour éclairer une façon spécifique d'être humain. Il s'agit d'un regard simple, ne s'accommodant que de *ce qui est, ici et maintenant*. Mais l'observateur- adulte devra se démêler à la fois des principes aveuglants des sciences sociales et des entours de son ordinaire pour accéder aux *petites choses* des enfants qui font, côtes à côtes, la grandeur de leur monde. Il ne s'agit pourtant pas d'un autre monde mais d'un monde *surpassé* et *oublié*. En quelque sortes, les enfants nous apporte une leçon d'existence qui porte l'aura des retrouvailles humaines. Une anthropologie.

Mots clés.

anthropologie- enfant- être- voir- décrire- situation- méthodologie de l'infime- yeux verbaux- attention

Introduction

Les enfants ne sont pas absolument notre thème de recherche. Parler "des enfants" peut mettre en péril la consistance vivante qui se vêt sous le chapeau de cette catégorie: des formes humaines spécifiques. Adultes comme enfants, les hommes des sciences sociales sont avant tout des thèmes. Et les thèmes ont ceci d'affligeant d'aveugler avant de *voir*. Ils écrasent l'être humain au nom de l'intelligibilité partagée d'un collectif. (A. Piette, 1996). Nos travaux ne prétendent pas non plus dresser des limites sur l'humanité de l'enfant. Incontestablement, l'enfant est un humain. Mais comment l'est-il ? Voici notre fil conducteur. La question est large mais s'honore seulement dans la résonance du « comment », qui formule comme un pacte singulier entre un œil, le *réel* et ses formes. Pour introduire l'enfant comme être humain dans les sciences sociales, le chercheur doit seulement se donner les moyens de *voir* et décrire ce *comment* de l'être sur une surface d'activité prise dans l'élan temporel et situationnel qu'est la vie. Son œil, qui ne peut être démunie de sensibilité et de compréhension pour saisir les ruptures d'un monde *naturel*, c'est-à-dire " trop connu", appartient au processus anthropologique même. Autrement dit, la façon de voir est en elle-même un savoir faire humain qui ne peut être mis en césure avec le savoir faire humain *recherché* des êtres intéressés. Contrairement à ce que schématise la triade hiérarchisé de C. Levi- Strauss (ethnographie- ethnologie - anthropologie), l'anthropologie se situe *là*, entre deux regards face à un monde, parcourant le *côte à côte* horizontal de la différence et l'analogie. C'est parce que cette

1 A. Piette, 2008.

2 Leslie Juillet est en Doctorat de Sciences Humaines et Sociales à l'Université de Picardie Jules Verne (Amiens) sous la direction d'Albert Piette. Sa thèse porte sur la *léthargie* de l'être humain dans son cours quotidien.

élucidation humaine disperse les conventions et les règles *naturelles*, qu'elle s'accomplit sur un socle bel et bien social. Entendons le bien, notre critique de l'acteur socio-culturel n'est en rien une répudiation du social. Nous reprochons aux différentes focales des sciences sociales de construire d'emblée leurs objets sur des acquis conceptuels que sont les relations entre des catégories d'être avant de voir l'être en lui-même. L'ethnologie avant l'heure est donc inutile. L'être n'est jamais seul et toujours déjà en lien avec d'autres que sont la règle, autrui, l'objet, l'imaginaire. Mais il nous importe de le *voir* comme particule avant de le *voir* comme lien. Le lien relie, il n'est pas. Ce lien est simplement notre définition du social, démunie de préfigures conceptuelles complètement irréelles sur la surface d'activité. L'être humain, le social et le *réel* ont ceci de commun de s'accomplir en relation ici et maintenant dans un même élan temporel. Il appartient à notre *méthodologie de l'infime*³ de ne pas les superposer ni de les confondre. Si chaque particule de *réel* se décrit, dans la mesure du possible, dans son *étant* de chose ou d'humanité, il découle un ordre compréhensif de relations sociales. En reconnaissant que notre œil sur les êtres observés est déjà une relation anthropologique par le partage d'une même surface d'activité, la *façon d'être humain* peut se définir dans la spécificité qui se dégage à un moment ou à un autre d'une description fine et détaillée des êtres présents. Ainsi, les êtres perdurent au-delà d'une pure action ou d'un processus. Et nous pouvons parler d'existence. Et la fleur de celle-ci commence déjà par le regard qui frôle sans encombrer.

Nous n'approuvons pas le terme "terrain" qui vulgarise la recherche par un type d'espace-temps et qui risque de capturer les ballades d'une atmosphère, étendue de l'*esprit* d'un enfant à la trace convulsive qu'est cet écrit. Nous n'avons pas d'autres appuis empiriques que la surface d'activité descriptible sur laquelle se situent les acteurs et leur environnement ici et maintenant. Notre première démarche est donc de prendre la situation comme unité spatio-temporelle. Les *situations* asseyant notre texte sont avant tout des sélections de bribes de *réalité* par les *observés* et nous même. Eux et nous, partageons un instant et au moins en partie, la même ordonnance du monde. Nous n'avons pas le pouvoir de poser des limites strictes de « début » et de « fin » aux situations. Par exemple, dans la cour de récréation, les enfants "disparaissent" de notre champ de vision en un clin d'œil, et comme un contrat d'apparence, nous ne pouvons suivre en courant la ligne situationnel de chacun. L'unité de situation se scande encore en séquences d'actions, dont la focale plus resserrée laisse place, de façon plus confortable, à la visibilité des phénomènes d'enchaînements. Afin de ne pas nuire au prestige de chaque être humain, matériel et imaginaire présents en situation, nous utilisons également le terme à la fois large et restreint de "contours" qui

3 Nous nommons *méthodologie de l'infime*, un œil subtil et empirique sur "les petites choses". Cette façon de voir est déployée au long de l'article.

ponctue d'indices spatio-temporels le cadre de description. Alors que "terrain" interpelle une plage lisse et homogène de pratiques, « contours » introduit l'œil à différentes mesure de substances sur la même surface d'activité. Cependant, les contours d'ici ou là sont multiples, infinis et enchevêtrés. Qu'avons nous appris après plusieurs mois passés dans deux écoles maternelles parisiennes⁴ et à partir de notre expérience continue de baby-sitter?⁵ Nous ne présentons ici que quelques points, extraits de notre mémoire de Master II⁶ et qui se cheminent en deux parties, articulées avec nos notes de situations. L'une déploie le fil épistémologique qui se rompt et se renoue entre les yeux des enfants et les nôtres. L'autre dégage l'élan *cognitif* et interactionnel des enfants avec des hommes et des choses, autour de la question de l'attention.

1. Grandir. Une fatalité? L'approche des yeux verbaux.

On le sait...

▪ 22 janvier 2006. École XV. Récréation. Arthur vient me voir :
- Qu'est ce que t'écris?
- Ce que je vois
Arthur effleure l'arbre à proximité, vivement :
- Par exemple si tu vois un arbre, t'écris que tu vois un arbre...Mais tu peux pas car les arbres tout le monde les connaît!
Louis nous rejoint et pointe du doigt mon carnet:
- T'écris quoi là?
- Tout je que je vois !
Arthur s'exclame en s'agrippant d'avantage à l'arbre:
- Et ce que t'entends!(Et, plus sérieux mais en souriant)Tu vois le dessin sur le mur!
- Enfin, c'est surtout vous qui m'intéressent.
Arthur m'observe, perplexe.

Ou on ne le sait pas

▪ 10 janvier 2006. Ecole XV. Récréation. Billie s'approche de moi, le visage inquiet :
- T'as marqué école ?
- Non ça je sais !
- Oui, mais tu te souviendras que c'est une école ?

De l'impertinence

▪ École XII. 10 avril. Récréation. Un garçon à proximité, lève la tête et me regarde, le visage à la fois serein et interrogatif :
- Tu vas où ? Tu vas dans un restaurant ?
(...)
▪ Louis est assis à côté de moi et parle les deux mains sur ses cuisses, et regarde face à lui, la tête droite. Il poursuit :
- Moi j'ai mangé des petits pois »
- Ah c'est bien, t'aimes bien ça ?
- Et j'ai mangé une crêpe avec du chocolat.
Esteban, à ma gauche :
- A ma maison, j'ai une guitare électrique. »
Tout à coup, Louis se lève et s'éloigne dans la cour en courant. Il s'active avec une fille. Les deux enfants courent, chacun leur tour, sur une ligne blanche tracée au sol.
(...)

Mes maladdresses interactionnelles

▪ Mars 2006. Ecole XV. Récréation. Je prends des notes contre le mur, Billie s'approche :
- Pourquoi tu viens toujours ici ?
- C'est mon travail.
- Nous, on a une maison dans la campagne, on est en train de la vendre.

4 Nous nommons ces écoles: École XII et École XV.

5 Sur l'étendue de deux années.

6 *Á fleur d'existence, les enfants*: Mémoire soutenu à l'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris) sous la direction d'Albert Piette en 2008.

- Oui.
- Comment tu le sais ?
- Heu, non, je sais pas.

▪ **Décembre 2006. Baby-sitting.** Après l'école, on ne reste que dix minutes à la maison pour repartir aussitôt car les enfants ont rendez-vous chez le pédiatre, où nous allons rejoindre la maman. Dans l'ascenseur, Clément me lance un regard éclairé :

- Aujourd'hui, on fait pas pareil que les autres jours.
- Oui, ce n'est pas comme d'habitude.
- Ça fait du bien quand même, quand c'est pas toi qui nous fait à manger.

Directement, je me sens vexée :

- Pourquoi ?
- Ben oui, comme ça tu peux te reposer et comme ça tu seras pas fatiguée.

Je me sens très petite.

Être en évolution...

▪ **02 avril 2007. C'est la première fois que j'apparais dans la cour de l'école XII.** La démarche hésitante mais la voix assurée, Lison :

- T'es encore une fille ? T'es pas une maman ?
- Oui, je suis encore une fille.
- Ben alors pourquoi t'es pas encore une maman ?

▪ **25 janvier 2007. Baby-Sitting.** A table, je suis assise en face de Clément, à côté d'Aurélien. Clément mange, mais semble réfléchir, puis il me regarde et me dit sur un ton à la fois sérieux, serein et informatif :

- Tu sais Leslie, si un jour tu veux devenir une maman, il va falloir que tu grandisses.
- Je ne suis pas une maman mais je suis quand même grande, pourquoi veux tu que je grandisse encore plus ?
- T'es pas encore une maman alors t'es encore petite, faut que tu grandisses encore plus, faut que tu manges...

La voix de la raison sous tension.

▪ **Automne 2006. Baby-sitting.** De retour de l'école, j'ouvre la porte de l'immeuble. Clément me demande, les yeux intrigués :

- Pourquoi c'est toi qui viens nous chercher le lundi soir ?
- Parce que je suis encore à l'école. Et le lundi j'ai école jusque très tard.

Clément me regarde un instant d'un œil suspicieux et esquisse un petit sourire :

- Tu dois être dans école pour les très grands alors !
- Oui, c'est un peu ça, ça fait déjà longtemps que je vais à l'école. Mais certains peuvent arrêter avant si ils veulent.

Clément, les yeux plissés :

- Et tu es en petite, en moyenne ou en grande classe ?
- Non, moi ça ne marche pas comme ça. Je n'ai pas de petite ou moyenne classe, on a plusieurs classes et on peut choisir.

Clément fronce les sourcils et sa voix s'emballe :

- Mais non ! Regarde, moi dans mon école y a une petite, une moyenne et une grande classe ! Donc toi, je te demande si tu es dans une petite, moyenne ou grande classe !
- Oui. Mais ça ne fonctionne pas toujours comme ça les écoles. Dans les grandes classes ça change.

Le visage de Clément se crispe et rougit. Ses yeux se font humides. Il crie :

- Mais non ! Tu ne comprends rien !

Ce que je dois faire

▪ **Janvier 2006. École XV. Récréation.** Je demande le prénom d'une fillette, qui me répond :

- Fanta. Tu peux l'écrire ?

J'écris « Fanta ».

Manelle observe la parcelle de page en train de se remplir, pointe un tout petit point que j'ai fait, par inadvertance, après la dernière lettre « A », et s'écrie :

- Pas un point !

Les yeux posés sur la page de mon carnet, encore, Manelle rit légèrement :

- T'as fait des boucles !

(...)

▪ Manon se joint à nous, des brins d'herbe dans les mains. Elle m'observe en train d'écrire :

- Faut pas écrire comme ça !

Manon fait un geste minutieux avec deux doigts :

- C'est comme ça !

Je ris :

- Depuis que je sais écrire, je n'ai jamais su tenir mon crayon comme les autres. Il en sera toujours ainsi maintenant !

Manon me regarde, étonnée. Elle sourit. Et renouvelle son geste :

- Moi, je le tiens comme ça.

Nous devrions le savoir!

▪ **Février 2006. Ecole XV. Récréation.** Manelle sur un ton vif et affirmatif - Tu sais où est ma maison.

- Non

Manelle s'écrie, en pointant son doigt vers la cabane en bois à ma gauche :

- Si tu sais, elle est juste par là, juste à côté de la maison!

Les remises en ordre de la maîtresse

▪ **Janvier 2006. Ecole XV. Classe de Mlle L. « Temps du banc ».** Les enfants racontent leur week-end. Alexis parle. Je ne parviens pas à entendre ses mots. Je n'entends qu' « arbre » et « pantalon » Mlle L. le regarde en profondeur, hausse légèrement les sourcils, et énonce sur un ton quasiment affirmatif.

- Qu'est ce que tu me racontes Alexis, un arbre ça mange pas les enfants, ça mange pas les pantalons, c'est un cauchemar, un rêve ?

- Oui

Le visage de Mlle L. s'apaise :

- Ah !Et Bien faut le dire, on se demande !

Alexis, le corps droit, est tourné vers Mlle L. mais son regard est évasif.

Aux premiers abords, ces quelques énoncés sont parfaitement équilibrés. À l'école, à la maison, dans la rue, des mots d'enfants *comme ceci* et des réponses d'adultes *comme cela* soufflent tel un vent ordinaire. Et il se peut que Mr Tout le Monde en sourit : " Ah, les enfants ! ". Et s'il est ce *grand* tâché de « dire » ou « répliquer » à un *petit*, il ne sera pas surpris de se réduire au silence d'un " hum ", " ah oui ?", " c'est comme ça", ou " c'est normal". Plus impliqué, l'enseignant se doit d'indiquer " ce qui n'est pas" et de rétablir " ce qui est". (" *Qu'est ce que tu racontes Alexis, un arbre ça ne mange pas les enfants ?*"). Jusqu'à un certain point, il est trivial que les adultes n'entendent pas vraiment ce que disent les enfants parce que ces derniers eux-mêmes ne " savent" pas vraiment. La grande personne est légitimée à dire ce qu'elle *sait*, parce que c'est *ça* qu'il faut savoir. Mais la grande personne est-elle capable de dire ce qu'elle sait, au-delà du fait que c'est *normal* ou *anormal* ? Comme l'élucide J. Searle ou L. Wittgenstein, il n'y a pas de " savoir- que⁷ c'est ça" qui réside de façon préétablie à *ça*. L'adulte n'a donc aucun moyen d'apprendre à l'enfant *ce que sont les choses* avant de se rapporter à ces choses, non pas en elles- mêmes mais dans leur usage en situation, parce que comme pour tout humain :

« faire comprendre un langage, de quelque manière que ce soit, présuppose déjà un langage. Et que dans un certain sens l'utilisation du langage n'est pas matière d'enseignement- c'est-à-dire n'est pas à enseigner par le langage comme on peut par exemple apprendre à jouer du piano par le langage.- Ce qui ne veut rien dire d'autres que : avec le langage, je ne puis sortir du langage. » (L. Wittgenstein, 1984 : 55§ 6)

Nous nous trouvons incapable de répondre à Arthur qui nous dit que nous ne pouvons pas noter " *les arbres*" parce que " *les arbres tout le monde les connaît*" et nous ne pouvons pousser notre réponse plus loin que " *ça je sais*" lorsque Billie nous demande : " *T'as marqué école ?*", inquiète

7 « *knowing- that* », J. Searle in F. Clément et L. Kaufmann, (2005:35)

de savoir si " *je me souviendrai que c'est une école*". Il ne nous vient pas à l'esprit de discuter avec Arthur sur le fait qu'en effet " tout le monde sait reconnaître un arbre" ou d'expliquer à Billie pourquoi nous n'oublierons pas que l'école est bien une école. N'avons-nous pas déjà toutes les peines à légitimer ces *vérités* d'un point de vue scientifique ? En revanche, le savoir des adultes peut s'explicitier par la voie de " comment est ça" et " comment faire ça "8. En effet, nous aurions pu répondre à Arthur que notre travail de notes n'est pas un inventaire de *ce qui est* mais une description, soit *comment c'est*. Il est possible que nous notons " arbre" mais en tant qu'arbre présent d'une certaine façon à un certain endroit avec d'autres choses. De même, nous aurions pu nuancer Billie et lui dire que nous sommes *ici* pour connaître ce qui a cours dans cette école, là précisément, et que si nous ne savons pas que l'école XV est une école, notre acte d'écriture n'aurait simplement pas lieu. Mais nous ne faisons que sourire ou " abandonner" la course à la clarification langagière avec ces enfants parce que nous ne sommes pas habituées à bousculer à ce point nos arrières cognitifs. Nous ne savons pas que nous savons qu'un arbre est un arbre ni comment nous percevons le monde autour de cet arbre et comment nous devons agir avec lui parce que le plus généralement, nous sommes entourées d'êtres humains qui ne savent pas non plus qu'ils savent. Alors ce type de raisonnement demeure en *arrière plan* (J. Searle, H. Garfinkel) par un processus étrange mais vital de *léthargie cognitive* (P. Veyne, A. Piette)⁹. Et que l'homme y tient à cette tranquillité insensible ! Par des « exercices de provocation » des *arrières- plans* dans le cours de scènes quotidiennes, H. Garfinkel (2007, chap2) dévoile comment l'acteur attend que son partenaire d'interaction le comprenne sans avoir besoin d'explicitier le sens de ses expressions langagières. Le défaut de *compréhension commune* de l'un irrite l'autre qui ne tarde pas à s'interroger sur la santé mentale du premier. Si cet autre est un enfant, on lui pardonne volontiers ses " maladresses" normalisées par son statut d'être en apprentissage. Nous ne pouvons nous satisfaire de cette assertion aveuglante. L'enfant chatouille au quotidien les perceptions du monde de l'adulte et trop peu s'appêtent à le voir ou l'entendre comme un message sérieux et actuel. Commençons donc par reconnaître que les situations ci-avant ont pour point-commun d'être traversées par une asymétrie anguleuse entre deux paons d'humanité. Autrement dit, la mise à plat par l'écriture de ces échanges langagiers laisse apparaître une large fissure entre les enfants et notre regard affuté mais généralement insouciant, en situation. La "*familiarité rompue*" (E. Chauvier, 2006:12). Comment se fait-il que les enfants mettent exactement le doigt sur le sommeil de notre intelligibilité ? Quel regard ont-ils pour voir à ce point le tacite de l'adulte ? Il nous semble que

8 « *knowing- how* », *idem*.

9 P. Veyne parle plus précisément d' « *indifférence léthargique* » de l'être humain par rapport aux croyances. (P. Veyne, 1992)

nous n'aurions peut-être jamais eu cette prise de conscience sans la voie de la comparaison. Voyons dans la réponse des enfants, asymétrique au monde implicite des adultes, une ouverture sur leur *savoir- comment-sont- les choses* et leur *savoir- comment- faire* en situation. Parallèlement, nous retraçons l'histoire de notre "*impression de familiarité rompue*" qui perdure d'une nébuleuse de sentiments en présence des enfants jusqu'au format des retranscriptions.

La première écorchure naît d'un jugement d'impertinence sur quelques mots d'enfants qui viennent brusquement à nos oreilles et sur les pages de notre carnet, telle une *mauvaise note*. Que répondre à "*Tu vas dans un restaurant ?*" au milieu d'une récréation ? Et à tous ces enfants qui nous interpellent silencieusement en nous montrant leurs habits ? Pourquoi Louis nous dit tout à coup qu'il a mangé des petits pois ? Ce ne sont pas ces énoncés mêmes qui nous troublent mais la manière dont ils se produisent, isolés de tout contexte sous le seul office d'un instant éphémère, sans *avant* ni *après*, juste *faire* ou dire *cela*. Nous sommes dans la confusion. Les autres enfants, non. Mieux que ça, ils savent répondre, confirmer, relancer. Nous sommes bien seule dans notre désarroi et notre incompréhension. Et ces enfants partagent, adhèrent. L'impertinente c'est nous. Il nous manque quelque chose, si ce n'est qu'un lien entre deux inférences, une trame interactionnelle. La rupture se prononce lorsque nos actes langagiers face aux enfants tombent en désuétude à la surface de leur réponse gestuelle ou verbale. Un sourire non rendu. Une posture accueillant un enfant qui vient vers moi mais qui ne vient pas. Trop d'inquiétude et de suspicion face aux *bonnes intentions* de Clément dans l'ascenseur ("*Ben oui, comme ça tu peux te reposer, et comme ça tu seras pas fatiguée*"). Et puis il y a ce coupable sentiment que nous ne satisfassions pas leurs attentes. Le désenchantement dans les yeux de Youssra et cette remarquable prise de conscience par Elsa dont le "*comment tu le sais ?*" signe le flagrant délit de notre inertie interactionnelle, alors que nous répondions mécaniquement "*oui*" à : "*Nous, on a une maison à la campagne. On est en train de la vendre*". Et non, nous ne le savons pas. Tout comme nous éprouvons une grande peine à trouver les mots adéquats pour "décrire" les enfants, c'est-à-dire les « faire passer » dans les yeux du lecteur tels que nous les voyons. Comment exprimer sur un même visage l'agacement et la lassitude ? Comment retranscrire qu'un enfant fait des allers et retours de petits pas sur une courte distance ? Il ne fait pas les "cent pas" comme l'adulte, ce n'est pas la même énergie, la même manière. Nous n'avons pas la bonne grammaire pour écrire la méticuleuse pluralité qui se joue entre deux linéaments enfantins. Est-ce que les adultes sont plus prévisibles ? C'est qu'au quotidien nous les voyons, les *grands*. Nous déchiffrons leurs attentes. Nous sommes consciencieuses de ne pas les heurter. Nous regardons comment nos énoncés les provoquent. Nous sommes à leur hauteur. Nous avons maintenant la certitude de notre aveuglement sur l'enfant. Affligeante fissure pour un passionnant renouement. Il est inutile et partiellement erroné d'affirmer que les enfants possèdent

leur propre savoir. Premièrement, *tout le monde sait* que les enfants ont leur monde à eux mais ce monde, personne ne s'épuise à véritablement le regarder, puisqu'il *doit* évoluer. Puis, de la même manière que pour tout humain, il est impossible d'épuiser ce qu'est ce savoir dans sa totalité. Enfin, les enfants vivent dans un monde d'enfants mais aussi un monde d'adulte. Une fois la conscience de "*familiarité rompue*", nous repérons des catégories spécifiques aux enfants, qui nous frappent d'autant plus lorsqu'elles nous concernent, tel un pincement d'étrangeté, au plus proche de nos contours. Sommes nous une " fille" ou une "maman"? nous demande Lison. Nous ne sommes pas une " maman" donc nous sommes encore " petite" affirme Clément. Nous retrouvons une forme de pensée par couple, qualifiée de *synchrétique* par H. Wallon, et propre au stade de pensée précatégorielle des enfants de l'âge de Lison et Clément (5 ans)¹⁰.

« *cette pensée par couple, si tautologique qu'elle paraisse, permet à l'enfant une certaine différenciation sur un tableau confus d'impressions sensorielles.* » (H. Wallon, 1963 : 115, 1945)

Le flou et l'incohérence sont effectivement nos premiers sentiments mais ceux-ci ne sont vrais que dans notre regard, interprétatif en première instance. Notre geste descriptif nous dit que je nous sommes simplement dans une situation de face à face avec Lison, et une autre avec Clément. Les deux enfants définissent *comment nous sommes* en nous reliant avec des repères, directement perceptibles sur nous ou présents dans la situation d'interaction. Sur ce point, nous rejoignons l'approche procédurale et contextuelle d'H. Sacks, pour qui :

« *les catégories correspondent à des ressources culturelles utilisables par tous les membres d'une société : ces ressources sont publiques, partagées et transparentes ; constituent une sorte de « boîte à outils » utilisable pour donner un sens culturellement standardisé aux situations.* »¹¹

Le défaut de partage entre les deux enfants et nous-mêmes ne vient pas de " fille" " petite" ou " grande" en elles-mêmes, mais de la façon dont elles convergent entre elles pour décrire la même personne en situation. Autrement dit, nous utilisons la même *boîte* mais pas les mêmes *outils*. Dans la cour de récréation, Lison nous voit pour la première fois et nous place entre " une fille" et " une maman ". Elle dispose peu d'information sur nous, là, au milieu de la cour, mis à part notre forme de *grande* et notre aspect féminin. Clément nous connaît depuis plus d'un an. Nous sommes chez lui à table et il me dit qu'il *faut* que nous grandissions si nous *voulons* devenir une maman. Face à notre réponse " je ne suis pas une maman mais je suis quand même grande ", il soutient " T'es pas une maman alors t'es encore petite... ". Pour Clément, qui dispose des ressources sur notre histoire,

10 Ce stade va de 5-6 ans à 9 ans

11 D. R. Watson, " Catégories, séquentialité et ordre social. Un nouveau regard sur l'œuvre de Sacks", in Raisons pratiques n°5, *L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks.*, (1994 : 153)

nous sommes plus qu'une forme de *grande*. Il sait, en plus, que nous ne sommes pas une maman. Nous sommes donc susceptible de changer. Nous ne sommes pas "la plus grande", soit nous sommes "petite". Et " *il faut que tu manges* " rajoute-t-il. Voyez comment nos poncifs adultes nous sont rendus ! Nous n'avons rien à corriger aux énoncés de Lison et Clément parce qu'il n'y a pas d'erreur. Les indices qu'ils relèvent sur notre personne sont exacts. L'asymétrie de partage se situe dans la manière de décrire le monde. Nous ne nous présentons pas ici et maintenant en tant que *forme de grande*, fille ou maman. Mais dans notre approche qui consiste à définir la *raison* comme extérieure et disponible (C. Lemieux)¹², Lison et Clément ont des *raisons* de le faire parce que nous avons une *forme de grande*, nous sommes "une fille", et nous pouvons être "une maman". À la surface brute du descriptible, nous prenons au sérieux cette maxime de L. Wittgenstein :

« *Je sens que les lettres sont la raison (Grund) pourquoi je lis de telle ou telle façon. Car si quelqu'un me demande : « Pourquoi lis-tu ainsi ? ». Alors je justifie par les lettres qui sont là.»* (op.cit : § 169)

Actuellement, ce n'est donc pas un défi d'apprentissage ou de compétence. C'est simplement *comment sont les choses*. H. Sacks lie étroitement la définition de catégorisation avec celle de compétence :

« *C'est ainsi qu'il faut entendre l'expression « catégorisation », moteur de l'apprentissage de notre vie en société : un membre compétent catégorise le monde de la même façon que ses semblables.* »¹³

Par rapport aux enfants, devons-nous comprendre de cette définition que les adultes ne sont pas *les semblables* des enfants ? Ou bien est-ce que les enfants ne sont pas compétents, sur un seuil d'apprentissage, et que c'est pour cela qu'ils ne catégorisent pas le monde de la même façon que les adultes ? Si la vérité d'H. Sacks est dans la première question, nous répondons que les enfants et les adultes sont amenés à se comprendre au quotidien et qu'il est donc problématique et vicieux s'ils sont d'emblée perçus comme dissemblables. Si c'est la seconde, nous affirmons qu'un adulte n'est pas compétent parce qu'il ne catégorise pas le monde de la même façon que les enfants. En conclusion, il n'y a rien d'éclairant que de se heurter trop tôt aux questions d'apprentissage ou de compétence. Enfants comme adulte, *savent-comment* en situation parce que celle-ci est pourvue de repères qui poussent les êtres humains à aller au-delà du *savoir-que*, dans la description de leur environnement. Ce processus de repérage et de description se nomme en linguistique ou en ethnométhodologie, l'*indexicalité*.

12 Cyril Lemieux, Séminaire 2005-2007 à l'EHESS: "Attentes normatives et sociologie de l'action: la notion de grammaire."

13 H. Sacks, 1972, cité par A. Coulon, (1987 : 43).

« *L'indexicalité, ce sont toutes les déterminations qui s'attachent à un mot, à une situation. [...] Cela signifie que bien qu'un mot ait une situation transsituationnelle, il a également une signification distincte dans toute situation particulière dans lequel il est utilisé. Sa compréhension profonde passe par des « caractéristiques indicatives », et exige des individus qu'ils « aillent au-delà de l'information qui leur est donnée. »* (A. Coulon, op.cit : 26).

Le repère indexical peut être un adulte lui-même avec qui les enfants savent comment agir de telle façon mais l'adulte ne peut avoir ce rôle d'indexer des appuis humains et matériels à la place des enfants, inhibés alors de " la" raison. Il faut que les enfants aient le temps de décrire, de s'accaparer la *discontinuité* des choses avec des ressources actuelles et présentes. L'institution du monde c'est ce monde lui-même. Ainsi, penser l'enfant comme un être qui agit avec un " mode d'emploi" sous ses yeux est déplacé. Dans la plupart des cas, il *sait* sans être en train de *vouloir savoir*. Clément ne nous entend pas lorsque nous soutenons le fait que dans notre école, il n'y a pas de petites, moyennes ou grandes classes. Plus nous insistons et plus l'enfant s'irrite, il finit par nous crier que je " *ne comprends rien*". Nous voyons le désarroi sur les traits de Clément, qui se crispent, sa voix qui suffoque. Notre position de dire " ce qui est" est une réelle violence. Et cela est beaucoup plus intense encore lorsque nous nous employons à le contredire sur son univers intime. Clément pleure et nous lance des yeux hostiles lorsque nous démentons le fait qu'il va déménager dans quatre jours. Plus que ce que certains nommeraient un "caprice", Clément réagit au trouble qu'une tierce personne pose sur ses appuis actuels, comme quiconque crierait à l'injustice. L'enfant éprouve le besoin de nous dire les *preuves* qu'il a *raison*, en prenant soin d'explicitier, dans la première situation, les liens entre la connaissance de son expérience et sa connaissance de la notre: "*Regarde moi dans mon école y a une petite, moyenne ou grande classe, donc toi je te demande si tu es dans une petite, moyenne ou grande classe !*". Et quand Clément nous dit: " *Si, c'est maman qui l'a dit*", ça exprime l'impossibilité que je nous nous placions comme " sachant mieux " que ce qui se vit entre sa maman et lui. Il nous vient ainsi deux hypothèses. L'enfant sait comment sont les choses parce qu'elles sont présentes et reconnaissables dans son environnement familial. Savoir *comment sont les choses* pour l'enfant n'est pas directement influencé par l'autorité d'un adulte. Ces postulats étroitement liés se précisent lorsqu'il se pose plus clairement la question du *savoir comment faire* en situation. Lors de nos premières venues chez Clément, nous demandons à l'enfant de se laver les mains avant de passer à table. Il nous répond "*non*". Nous insistons en vain et nous recourons en dernière instance à une formalité qui nous semble dans l'instant évident : " *Si, tu dois m'obéir, c'est moi qui décide.* ", mais que Clément reformule aussitôt : " *Non, parce que c'est chez moi, c'est moi qui décide !*". Il ne se lavera pas les mains. Le lendemain, face au même problème des *règles* d'hygiène avant le repas, nous sommes moins radicale. Nous expliquons à Clément qu'il faut

chasser les impuretés sur les mains avant de toucher la nourriture. L'enfant se défend d'emblée : " *T'as même pas raison, papa et maman ils sont même pas d'accord avec toi !* ". Il ne se lavera pas les mains. Soit, deux jours durant, nous ne parvenons pas à *faire agir* Clément parce qu'il *sait* déjà comment agir. Nous sommes *chez lui*, dans son intimité, et l'imposition étrangère est une agression. Certes " se laver les mains avant de se mettre à table " n'est point de notre invention et il est fort possible que Clément l'exécute à la maison et à l'école. Le problème est la manière dont nous explicitons le devoir qui bouscule le cours d'action habituel de Clément dans son cadre le plus familial. Notre justification « *tu dois m'obéir, c'est moi qui décide* » est erronée parce qu'il n'y a rien d'évident à ce que Clément suive ce que nous lui inculquons. Il n'y a pas de figure d'autorité spécifique qui ne tienne que par la forme de *grande* ou un rôle de *nounou*. Le lendemain, notre légère description sur les microbes est trop éloignée de la situation présente. Nous *n'avons* simplement *pas raison* parce qu'il n'y a pas de raison entourant notre présence, qui signe et normalise le fait qu'*il faut* se laver les mains avant de manger. Il est différent en ce qui concerne la présence des parents qui, même absents, constituent des repères immanents dans la maison, de l'histoire vécu avec les enfants aux objets les plus discrets. Ce sont ces mêmes appuis qui instaurent ce que nous nommons l'autorité ou le fait de *faire agir*. En nous appuyant sur les réflexions de V. Descombes, influencées par L. Wittgenstein, nous soutenons que l'enfant est la plupart du temps *autonome*, c'est-à-dire capable de se *diriger soi-même*.

« *Un agent est autonome s'il est capable de se diriger tout seul, sans être contraint par quelqu'un d'autre à se conduire comme il le fait.* » (V. Descombes : 2004: 443)

Non pas que l'enfant crée lui-même les règles qui le poussent à agir mais il a la capacité de s'y conformer en les repérant et les décrivant d'une certaine façon, selon les situations. Tout comme pour l'adulte, il y a des séquences d'action où la règle doit être suivie avec effort, et d'autres où elle est simplement là et connue, en continuité avec les actes du petit. Le cadre de l'école est ponctué d'appuis avec lesquels l'enfant *sait* qu'il y a une relation d'autorité. Mais il ne pense pas constamment à la nature *autoritaire* de cette dynamique d'interaction. Elle est simplement *normale* dans le sens d'H. Garfinkel, c'est-à-dire routinière, conforme aux us et coutumes. Á table, Clément reconnaît que dans la cour, ce n'est pas son copain Gabriel " qui commande ". Et c'est avec un ton d'évidence qu'il assure : " *Ben non c'est la maîtresse...Il croit que c'est lui qui peut commander.* " Clément s'en remet, hors situation, à positionner l'être *souverain* : la maîtresse, plus décisive que Gabriel, de la même façon que l'est la maman de Clément par rapport à nous. Pourtant, dans la situation de *jeu* décrite par Clément, la maîtresse n'intervient pas et ne dicte pas de conduite à *suivre*. Elle est présente dans le dispositif même de l'école, et ce simple indice limite la capacité de

Gabriel à " faire agir" Clément dans la cour de récréation. Dans son acte de raconter, au moins, Clément se rapporte à la maîtresse parce que les faits et gestes de Gabriel rendent problématique ses actes de jeux. Outre cela, et notamment dans la cour de récréation, les enfants ne *conscientisent* pas la maîtresse au dessus de chacune de leurs actions. Elle est assurément *là*, mais plus ou moins *visible* selon le cours d'action. Le *savoir comment* des enfants ne s'énonce pas uniquement dans des moments de *justification* de dernière instance. Dans de nombreuses situations, nous sommes frappées de *voir* comment les enfants nous *corrigent* en nous montrant *la ligne droite*¹⁴ à suivre, c'est-à-dire ce que nous *devrions faire* selon leur propre capacité à décrire les choses. Dans la cour de récréation, les enfants *évaluent* notre acte de prise de notes. Notre écriture est suspicieuse. Nana ne reconnaît pas son prénom, qu'elle nous a demandé d'écrire. Elle dessine la lettre « N » avec son doigt et nous dit " *c'est comme ça* " ! Après nous avoir également demandé d'écrire son prénom, Ryan s'étonne de notre " écriture en attachée " et prend notre crayon pour réécrire « RYAN » en bas de la page de notre carnet. Lorsque nous écrivons le prénom de Fanta, Manelle observe et s'écrie " *Pas un point !* ". Pour cette dernière, encore, nous faisons " *des boucles* ". Elle rit. Manon s'exclame face à notre façon de tenir notre crayon: " *Faut pas écrire comme ça !* ". Elle nous montre soigneusement le geste à accomplir avec les doigts. Aussi, nous ne *devons* pas mettre notre crayon dans la bouche. Nous ne *devons* pas dire "ouais" mais " oui". Les enfants nous *vexent* en soulignant des attitudes *erronées* qu'un adulte n'expliciterait qu'avec *tact* pour éviter de nous offenser. (E. Goffman, 1974). Il est sommaire d'interpréter de telles remarques comme un pur reflet des *règles* de conduite et des pratiques que les parents et les enseignants inculquent aux enfants. Ce qui nous interpelle considérablement dans ces énoncés, c'est d'abord la finesse du geste *indexical* des enfants sur nos faits et gestes. Nous avons oublié que nous n'avons jamais su tenir notre crayon pour tisser des mots « en attaché », qui, il est vrai, ne sont qu'une succession de petites boucles. Et, lorsque nous prenons des notes, nous ne voyons pas ce geste mécanique qui ponctue nos pages de microscopiques défauts. Il est comme si les yeux des enfants s'éprenaient de tout, c'est-à-dire du *rien*. Comme si ces yeux se cognaient à la moindre petite parcelle de réel pour l'immortaliser dans la parole. Les enfants ont la plupart du temps¹⁵ des yeux verbaux, où les mots et leurs choses fleurissent à l'extérieur, quitte à froisser l'adulte sur ses *mauvaises* conduites, ce que nous jugerons comme un défaut de *tact*. Mais le *tact* est une « *coopération tacite* » (E. Goffman, op.cit : 28) et contrairement aux adultes, les yeux des enfants ne sont pas d'épaisses chrysalides d'un monde silencieux. Nos actes de " mettre notre crayon à la bouche" et dire "ouais", amènent directement les enfants à l'antinomie de leur *savoir comment* et à la règle qu'il ne *faut pas faire*. Chose vue. Chose

14 Pour reprendre l'image de la ligne droite par L. Wittgenstein, cité par V. Descombes (op.cit).

15 Au moins dans les situations où l'acte de parole est peu régulé.

dite. Les enfants n'ont pas de volonté ou d'inquiétude sur la règle à exercer. Ils la savent. Et ce sont nos attitudes, pourtant discrètes, qui rendent présent et consistant *ce qui devrait être*. La perception des enfants ne miroite pas la transparence. Elle est à fleur de *ce qui est là*, la présence. Traversée par la contradiction et l'aveuglement, la *forme de grande* est donc loin de signifier le monopole de la *vérité* dans toutes situations. Les enfants savent donc différencier la *vérité* avec une certaine forme d'autorité. C'est bien à nous que Camille indique par un ton ferme, un visage à la fois étonné et déconcerté, que nous *devons* intervenir auprès de l'enfant qui a « perdu sa chaussure ». Camille *sait* que dans la cour nous avons la capacité et les ressources, au moins par notre *forme de grande*, de *réguler* les actes des enfants. Cette connaissance est intégrée dans son ordonnance du monde. Nous sommes en partie *là* pour ça. Autrement dit, l'autorité est le devoir d'agir *pour* et *sur*. La *vérité* est simplement un regard *indexé* à ce qui *est*. Cette dernière définition prend sa consistance dans un autre type de "*familiarité rompue*". Selon l'énoncé de certains enfants, il nous semble d'abord qu'il nous est attribué un certain savoir omniscient sur leur monde familial, qu'il nous est *phénoménologiquement* (A. Piette, 2007) impossible d'accéder. Ce constat est contradictoire avec l'indication des enfants sur ce qu'il est pour nous évident que nous sachions. ("Tu te souviendras que c'est une école ?") Manelle affirme que nous *savons* où est sa maison. Lorsque nous énonçons à Mathilde que nous écrivons "tout ce que nous voyons et ce que nous entendons pour tout savoir, l'enfant est étonnée : "tu ne sais pas ?", avant de nous lancer : " On dirait que tu comprends rien !" quand nous lui demandons de nous répéter le prénom d'un enfant. En fait, contrairement à la catégorie " école " qui est de l'ordre du *savoir que*, aucun repère humain ou matériel se traduisant directement dans la cour de récréation par l'indexicalité " école", la maison de Manelle, le prénom d'un enfant et " tout ce que nous voyons et entendons", n' est un *savoir- comment* car ces repères sont directement descriptibles dans la situation actuelle d'énonciation. Manelle devance le fait que "nous savons" car elle s'apprête à nous décrire sa maison. Mathilde vient de nous énoncer le prénom incompris, et tout ce que je peux décrire est à portée de tous. Il suffit donc de regarder, pourquoi donc écrire ? Les yeux des adultes généralisent avant de décrire, et nous oublions que si nous ne pouvons *phénoménologiquement savoir* au gré de nos catégories toujours trop abstraites, nous le pouvons *phénoménographiquement*, en suivant simplement les fins linéaments du *réel*, *là* sous nos yeux. Peut-être que si nos yeux étaient verbaux comme les enfants nous n'aurions plus besoin de " prendre des notes". La façon de *voir* des enfants poussent donc à l'extrême l'optimal méthodologique d'A. Piette :

« la *phénoménographie* veut restaurer comme pertinente la correspondance entre *texte et réalité*, et éviter de se laisser prendre dans les débats épistémologiques qui associent la description à un travail de fabrication – ce qui est nécessairement *vrai-*, et de ne pas oublier qu'il y a bien des choses qui se passent : ce qu'il est

possible d'appeler la vie ou la réalité. » (op.cit : 99).

La méticuleuse indexicalité du monde par les enfants est en effet l'*idéal* de notre *méthodologie de l'infime*. Comme le veut notre œil scientifique, les enfants s'attachent à des présences matérielles et humaines et non aux gros traits du monde. Mais en ce qui nous concerne, voir comme les enfants restera une utopie, car la première tragédie veut que nous sommes adulte et que nous ne pouvons pas faire violence en permanence à notre *savoir commun*. Nous pouvons cependant retenir comme modèle cette leçon des enfants : *voir* et savoir, ni plus, ni moins. La seconde tragédie est qu'au quotidien des adultes disent aux enfants " *Qu'est ce que tu racontes, un arbre ça ne mange pas les enfants, c'est un cauchemar ? Un rêve ?*". Et pendant qu'Alexis hoche la tête, il y a comme un reste, quelque chose de retenue à son œil évasif qui dit que c'est pourtant *vrai*, à un certain moment, que " les arbres mangent les enfants ". Ainsi va la frontière entre le *petit* et le *grand*. Un monde en fleur vers un monde flou, contradictoire et réservé. Les petits vivent ce qu'ils *voient* pendant que les grands suivent la vie et oublient qu'ils le font. Dans la foulée, la seconde *forme* demeure aveugle et sourd aux façons d'être de la première. Leur première forme. Petits et grands vivent dans un même univers de formes humaines et matérielles. La différence est dans l'intensité avec laquelle ils s'appuient dessus. L'effleurement pour les uns, la modération pour les autres. Et c'est la seconde qui *doit s'apprendre* dans notre coin de monde occidental. Grandir, une fatalité.

2. L'effleurement *intérieur/ordinaire*, ou l'attention *parodaxale*.

▪ A. Extrait de J. Dewey, (2004 : 25)

« Un enfant peut paraître entièrement occupé à apprendre par cœur une table de multiplication et être en mesure de la répéter quand l'enseignant le lui demande. L'enseignant peut se féliciter de ce que l'enfant ait si bien exercé sa volonté qu'il se forme de bonnes habitudes intellectuelles et morales. Cela est faux ; à moins d'identifier habitude morale et capacité de produire certains résultats sur commande. Nous n'aurons pas abordé la question de l'éducation morale, tant que nous ignorerons à quoi l'enfant a été occupé intérieurement, sur quoi il dirigeait essentiellement son attention, ses sentiments et ses dispositions pendant qu'il était engagé dans son travail. Si le travail ne lui est apparu que comme une corvée, il est aussi certain psychologiquement qu'est certaine physiquement la loi de l'action et de la réaction, que l'enfant est en train d'acquérir l'habitude de diviser son attention ; qu'il est en train d'acquérir la capacité de diriger son œil et son oreille, ses lèvres et sa bouche vers ce qui est devant lui, de façon à graver les choses dans sa mémoire, tout en laissant ses images mentales libres de se porter vers ce qui est d'un intérêt réel pour lui. »

▪ B. Extrait de J- P Sartre, 1943¹⁶

« l'élève attentif qui veut être attentif, l'œil rivé sur le maître, les oreilles grandes ouvertes, s'épuise à ce point à jouer l'attentif qu'il finit par plus rien écouter. »

▪ C. Extrait de P. Willis, 1977¹⁷

16 Extrait de *L'être et le néant* (1943), cité par E. Goffman (1973a : 38 et 76).

17 Extrait de *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House (pp12-13), cité par P. Berthier, op.cit: 52.

« pendant les cours, ces élèves manifestent leur résistance dans une lutte pour effectuer le moins de travail possible, tâchant de se tenir à distance des activités et des comportements normaux de l'école. Il y a parmi les « potes », une atmosphère d'insubordination, ils se font une spécialité d'un ressentiment contenu qui sans aller jusqu'au conflit déclaré (...) s'épanche en une continuelle guérilla ».

▪ D. Souvenir de ma classe de CM2, 1994.

L'enseignante, qui était aussi la directrice donne à mes souvenirs une tournure affolante. Il y avait ce mémorable moment où elle exigeait que nous restions immobiles, un doigt devant la bouche. Elle s'écriait, écarlate : « Je ne veux plus rien entendre, plus rien voir bouger... ! » J'étais terrifiée, je savais qu'un faux pas aurait d'impitoyables conséquences. Et à chaque fois, venait se mêler à la peur une profonde fascination, lorsqu'elle rajoutait, le visage effroyable : « ...Je le vois à vos cheveux ! Je vérifie ! ». En m'interrogeant sur la possibilité d'une telle qualité, je me concentrais sur la fixité totale de mon corps. Et mes cheveux, un monument d'attention inédit sur l'échelle de vingt-trois années.

▪ E. Observations à l'école XV. Janvier 2006. Classe de Mlle L. 3-4 ans. "Temps libre" et "Temps du banc"¹⁸

Les enfants, une ASEM, une stagiaire et moi.

Assise à une table, Mathilde place attentivement des petites lettres sur un support de jeu. À côté, Jean tient ce support. Il est maintenant debout face à elle. Mathilde et Jean enlèvent les lettres. Anna est assise face à Mathilde, les yeux fixés sur un puzzle. Je les fixe et leur regard ne se pose pas sur moi.

Tout à coup, Anna quitte cette table et son puzzle et se dirige vers la table à côté où la stagiaire lit un livre, posé au milieu de la table.

Anna va poser sa tétine dans la boîte à « objets personnels » non loin de la porte d'entrée.

Anna se replace à côté de la stagiaire, entourée alors de neuf enfants.

Mathilde fait un autre jeu. Elle s'est déplacée d'une chaise vers la gauche. Elle se lève sans modifier son allure, son rythme. Son visage conserve la même concentration. Elle se dirige vers la table côté, là où est la stagiaire, la main sur sa robe. Elle se situe à l'arrière. Mathilde croise le regard de Jules et sourit. Elle se rapproche de plus en plus de la table. Ses lèvres esquissent un petit sourire. Ses yeux sont posés sur le livre au centre de la table.

Les enfants répètent des mots après la stagiaire, et Mathilde prononce "trois". Elle fait un petit mouvement de la bouche. Elle tient le dossier d'une chaise à son côté droit, où un enfant est assis. Et elle a son autre main sur le bord de la table. Très vite, alors que la stagiaire change d'histoire, Mathilde fait un demi-cercle autour de la table jusqu'à la stagiaire et se place à gauche de cette dernière. Puis à droite. Elle retourne à gauche, les mains sur deux dossiers de chaises à ses côtés. Elle bouge une jambe qui sautille légèrement.

(...)

La maîtresse tape dans les mains: "Allez ! On s'assoit sur les bancs! Chut! Silence ! »

Le silence s'installe

Très vite les trois bancs (installés en U) se remplissent.

La maîtresse est assise sur une chaise (qui fait du « U » un « carré »). Son regard glisse sur la vingtaine de visages autour de sa personne, et elle énonce doucement : « Comment ça va aujourd'hui mes petits enfants ? ». L'œil de la maîtresse se pose sur Anna et la première fait d'emblée un geste avec le bras très furtif mais prononcé, vers la porte. D'emblée, Anna se lève, et va d'un pas rapide vers une boîte à l'entrée de la classe et y dépose sa tétine. La maîtresse annonce énergiquement : « On est mardi aujourd'hui, jour de la bibliothèque...De quel couleur est le mardi ? » Anna se rassoit, le visage serein. « Gris » entonne une voix enfantine (générale). À l'enfant qui s'est exclamé une autre couleur, la maîtresse fronce des sourcils autoritaires et dit d'une voix légère : « On a dit que ça ne correspondait pas à la couleur des habits ! » La maîtresse commence la comptine des jours et des couleurs et directement les enfants la suivent.

J'entends une voix enfantine d'une vingtaine d'élèves.

[...]

Un garçon se retourne très furtivement. Je saisis le regard qu'il me lance et un sourire « coquin ». Dounia me sourit franchement en tendant son doigt vers moi. Encore, elle est assise à moitié par terre puis se rassoit sur le banc. Elle étire ses bras en arrière, à l'aide du dossier du banc.

18 Nous scandons l'enchaînement des situations dans la classe en différents temps. Le "temps libre" est un moment d'accueil échelonné des enfant. Ici, les enfants déambulent "à leur guise" à travers la classe et son dispositif d'objets. Nous nommons "temps du banc" le regroupement des élèves, par la maîtresse, sur trois bancs disposés en "U". Il est proposé aux enfants de s'exprimer avant d'accomplir de petits exercices.

▪ F. Printemps 2006. Baby- sitting.

Je suis assise sur un banc dans un parc aménagé avec des jeux pour enfants, Clément joue seul à quelques pas de moi. Il se balance sur un jeu à ressort. Actif sur son jouet, il regarde ce qu'il fait, ses mains qui tiennent le jouet. Il sourit. Puis il enlève ses mains, et se balance en prenant appui uniquement sur ses pieds et se met légèrement debout. Le sourire passe petit à petit au rire et il va de plus en plus vite. Il me regarde et dit :

- Tu sais faire ça ?
- Oui.
- Alors montre- moi !

- Je ne peux pas. Je n'ai pas le droit d'aller sur les jouets. Ce n'est pas pour les grands.

Clément ne me regarde plus. Il se concentre sur son acte de jeux. Poignée de secondes. Son regard se dirige vers des enfants qui jouent à quelques mètres sur un muret en pierre. Ces enfants s'exclament assez fort et circulent debout sur le mur. Clément les regarde de plus en plus. Un sourire apparaît. Il se lève rapidement du jeu et se dirige vers le groupe d'enfant. Son regard est totalement focalisé en leur direction. Il sourit. Je trouve un bout de papier pour écrire. Clément pose d'emblée ses yeux sur ce dernier. Il se dirige rapidement vers moi et tente d'attraper mon crayon :

- Tu fais quoi ?

Il s'assoit à côté de moi, et très appliqué, me dicte des paroles de chanson qu'il « invente ».

Notre ambition n'est pas de faire le compte-rendu d'un *intérieur* et d'un monde ordinaire chez l'enfant. Nous n'en avons ni la prétention ni les moyens. *Il s'agit ici de saisir le lien entre ce qu'il se passe dans l'esprit des enfants et ce qu'ils sont en situation.* Formuler ainsi, c'est un dessein qui ne paraît pas moins ambitieux, voir scandaleux, mais nous ne faisons qu'avancer dans notre raisonnement sur les *façons d'être* enfant. En effet, de fil en aiguille de notre compréhension, nous disposons un certain nombre d'éléments pour lire, et non plus seulement décrire, l'atmosphère ontologique et social de la *forme de petit*. Ces précisions tournent autour de deux noyaux principaux : les *yeux verbaux* et la *vitalité*¹⁹. Autrement dit, nous appréhendons une forme de savoir des enfants comme processus extrêmement fin et explicite de repérage et de description sur les êtres humains, matériels et imaginaires qui les entourent, et nous avons un fil à suivre pour mesurer l'intensité avec laquelle ils s'appuient dessus. Il nous tarde à présent d'éclairer le lien entre les différentes formes ontologiques avant de comprendre son agencement. Qu'est ce qui rattache les différents êtres entre eux pour qu'ils agissent de telle façon en situation ? Où sont les lisières entre le *savoir comment* des enfants et leurs corps en mouvement avec les autres corps ? L'allégorie des yeux verbaux est adéquate pour mesurer les compétences *indexicales* des enfants et leur asymétrie avec les adultes. Or, ce n'est point de ces yeux que commence le monde des enfants. Et nous en sommes bien conscients à partir du moment où nous parlons de savoir. Il est un savoir qui communique de façon très étroite avec l'extérieur mais sa source est belle et bien derrière l'écran du regard. De là, nous osons parler d'*intérieur*. Non à des fins mentalistes. Nous ne sommes pas en quête du sens logique d'une flèche « intérieur-extérieur ». Nous restons, tout comme les observés, sur la surface d'action et d'être situationnelle - temporelle, et nous abordons l'*intérieur* par des

19 Nous avons largement développé cette notion de *vitalité* dans notre mémoire. Nous appelons *vitalité* l'énergie qui circule entre l'être de l'enfant et les différents connecteurs humains, matériels et imaginaires qui l'entourent. En quelques sortes, décrire la vitalité, c'est saisir l'instant qui parcourt les êtres.

ouvertures extérieures descriptibles. Si ce type d'approche cognitivo- interactionnelle peut embrasser tous les êtres humains, elle se cueille comme une *évidence* avec les enfants, autour desquels les contours des plus petits fragments de réalité se font des manteaux d'existence.

Une entrée importante est la question de l'attention, que nous abordons dans un premier temps par une approche critique et théorique. Nous présentons cinq prises de vue extraites d'un contexte semblable, la classe, incarnant chacune une façon de saisir l'attention. Notre observation (E) peut paraître décalée à côté des autres parce que dans la plus petite classe de maternelle, la demande d'attention semble moins considérable que des rangées d'enfants assis, silencieusement, face à un maître qui parle, ce que miroite les autres situations. Or, quelques soient les classes et l'aménagement de l'activité, l'enjeu est grossièrement le même : la position d'un enseignant qui demande à être écouté et une figure d'élève qui répond à cette attente. L'œil de J. Dewey est *théorique* parce qu'il généralise un *profil* de situation, dépourvu d'acteurs singuliers- lui compris- dans un *ici* et *maintenant*. Mais l'œil de J. Dewey a la fibre *empirique* parce qu'il sillonne à travers différentes *modalités d'être*, qu'il nous dévoile simultanément. L'écriture de l'auteur est un élan qui nous amène dans un premier jet (*surligné en bleu*) à la parure de l'enfant, adéquate au cœur de l'enjeu de l'attente et de la réponse : L'enfant apprend sa table de multiplication et la récite convenablement. La position du maître est honorée. Et, en s'appropriant le même temps d'action, les mots de l'auteur basculent vers un autre horizon (*surligné en vert*), tel un défi du *visible*, l'intérieur de l'enfant : les pensées, les sentiments. Enfin, la plume de J. Dewey précise le lien entre les deux focales (*surligné en rouge*) qui organise la *survie* de chacune, c'est-à-dire la capacité de l'enfant à synchroniser un intérieur et un extérieur, de façon à ce que l'un ne déborde pas sur la pertinence de l'autre. L'œil, l'oreille et la bouche de l'enfant, et le tout qu'ils articulent sont un pont qui calme la césure entre l'apparence immédiate et la pensée. J. Dewey nous invite à prendre ce pont pour accéder à l'invisible par le visible²⁰. L'interaction apparaît comme une capacité cognitive et *ce qui se passe à l'intérieur*, une capacité interactionnelle.

La citation de J-P Sartre (B) nous semble à la fois vraisemblable et illusoire. Pour illustrer " la mauvaise foi", le philosophe montre comment l'élève attentif est un rôle stratégique s'échappant à lui-même. Il est un regard qui peut rejoindre les deux premières focales de J. Dewey. La posture générale de l'élève n'incarne pas ce qui parcourt l'enfant de l'intérieur. Cependant, le troisième niveau d'appréhension, soit la compétence qui stabilise les deux modalités d'être est dérangée par le verbe "vouloir". Est-ce que, ne fût qu'une poignée de secondes, l'enfant ressent *réellement* la volonté d'être attentif ? Peut-il vraiment se faire submerger par un tel *travail* de l'esprit ? Si les

20 De cette ingéniosité poly focale, l'œil de J. Dewey est incontestablement empirique.

élèves ne pensent qu'au rôle qu'ils sont en train de jouer, nous nous demandons à quel moment peuvent-ils simplement s'intéresser. Les classes seraient peuplées d'êtres passant d'un état extrême à un autre pris dans l'enjeu interactif avec l'enseignant : une attention anxieuse au relâchement cognitif.

Pourtant, l'extrait (D) reflète le propos de J-P Sartre. Bien heureusement, notre souvenir pointe des situations extrêmes. Notre focalisation acharnée sur nos propres contours est la réponse aux signes de colère et d'exigence de l'enseignante. Nous sommes d'ores et déjà dans un processus de sanction et nous craignons son évolution. L'interaction, déséquilibrée, a un goût de tragédie. Les autres jours, avec cette même enseignante, nous pouvons avoir peur, écouter, apprendre, exécuter et nous distraire. Ainsi, nous pensons que l'élève de J - P Sartre est installé dans la même torpeur que celui qui pense qu'il pense..., c'est-à-dire un investissement surhumain et anachronique. Le détachement du centre de l'action n'est pas la conséquence d'un excès d'attention mais simplement une modalité de présence à côté d'une autre qui appartient à la capacité d'être là, élève, enfant et humain qui entrave le moins possible les attentes d'un environnement, inscrites dans des règles et habitudes qui ne sont plus susceptibles d'être définies au quotidien. Alors, être un élève attentif n'est pas un rôle trompeur de réalité, ni une *représentation frauduleuse* (E. Goffman, 1973, a : 61), mais simplement la continuité d'une compétence interactionnelle et cognitive.

La description de P. Willis (C) peut faire échos à la *distance au rôle* d'E. Goffman, c'est-à-dire sur « *le fait que les rôles situés permettent des expressions non pertinentes* » (E. Goffman, 1961)²¹. À la différence des extraits précédents, l'élève ne se maintient plus dans une figure adéquate au cadre normatif de la classe. Il dérive, stratégiquement des attentes d'autrui. Mais cet élève typique n'est pas seul. Le fait qu'un groupe d'élèves *adhère* à cette « spécialité », lui formule une autre forme de *pertinence* à la situation. P. Willis reconnaît la capacité des enfants de « manier » les deux niveaux de pertinence puisque la situation n'explose pas en conflit ouvert. Néanmoins, ces élèves sont pris dans un mouvement surinvesti de lutte, une mise à distance acharnée, une insubordination contenue. Nous exploitons la tournure théorique de l'ethnologue avec grande aisance puisqu'elle emprunte déjà absolument ce qui *est* des traces empiriques. Comment sont les enfants quand ils luttent ? Comment s'articulent leurs attitudes avec celles de l'enseignant et l'environnement de la classe ? La focale de P. Willis se suspend d'emblée sur le niveau interprétatif de l'interaction sans prendre le temps de voir et décrire *ce qui est là*. De plus, la citation est l'illustration d'une *culture anti-scolaire*, une sous-culture de la *culture prolétarienne*. Ainsi, l'œil de P. Willis "interactionniste symbolique" n'est pas de ceux qui basculent d'une focale à une autre, pris dans le tourment du réel, comme celui

21 Citation d'*Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Allen Lane, The Pinguin Press (p 118), cite par A. Piette, 1996: 100).

de J. Dewey. Le passage de la culture à l'interaction n'est qu'un jeu de reflet théorique.²²

Notre description (E) parcourt deux temps différents dans la classe de Mlle L, mais qui s'enchaînent à quelques minutes d'intervalle. Suivons principalement Anna et Mathilde. Pendant le " temps libre", les deux fillettes agissent à première vue de façon similaire. Toutes deux quittent brusquement une activité pourtant " concentrée" pour se déplacer aisément vers une autre sans qu'un *stimulus* particulier ne soit visible. En effet, cela fait déjà quelques minutes que la stagiaire lit son livre et il n'y a pas d'objet pour les interpeller exactement au moment où chacune se déplace. Anna pose sur la stagiaire et le livre une attention aussi intense que celle qui prédominait son visage, face au puzzle, quelques secondes auparavant. Subitement et de façon très fluide, encore, Anna va poser sa tête dans la boîte pour revenir se concentrer sur l'activité de lecture. Quant à Mathilde, sa posture se fait plus hésitante et tendue une fois qu'elle rejoint le groupe d'enfant autour de l'histoire. Elle touche ses vêtements, sourit à Jules. Lorsque ses lèvres bougent et prononcent « trois », elle s'insère dans l'enjeu collectif de « participer » et de « répéter » tout en rapprochant son corps des autres et ses mains de la table. Il est frappant de constater comment, en rejoignant l'activité de groupe, Anna et Mathilde opèrent au détachement du plus *intime* (L. Thévenot, 2006) et s'installent dans les contours de la figure de « participant » : Anna pose sa tête. Mathilde dénoue des gestes de son corps pour les déployer vers les autres et la table. Toutefois, si pour les deux fillettes, l'enchaînement d'une *figure d'action* à une autre (de *l'enfant seul* à *l'enfant collectif*) suit le même processus, leur attention respective sur leur environnement progresse différemment à un certain moment. Le " temps libre" est disposé de façon à ce que les enfants se déplacent avec souplesse d'objets en objets. L'activité de lecture à côté de la table de Mathilde et Anna est donc un repère à portée physique et *naturelle*²³ des deux enfants. Et l'attention de celles-ci sur les jeux, pourtant intense, suit ce cours routinier, sans qu'elle soit arrachée ou détournée. Cela explique que le changement d'activité des deux fillettes s'accomplisse sans modification de leur *vitalité*. Au seuil de la séquence de groupe, Anna perdure dans le même rythme focal et corporel et continue ainsi jusqu'au bout de la situation de description. Aller poser sa tête ne constitue pas de véritable césure dans l'attention qu'Anna porte son environnement. En revanche, l'évolution de la posture de Mathilde est un indice de décryptage sur les autres et les choses, présents dans la situation de lecture. Autrement dit, Mathilde a d'avantage besoin de repérer les éléments qui l'entourent (regarder et sourire à Jules, se "mettre en place", encore, au moment de participer) au lieu de s'appuyer d'emblée dessus, à la façon d'Anna. La forme d'attention d'Anna demeure toutefois

22 Face au deux auteurs, nous pouvons confirmer qu'il ne suffit pas d'accoler un terrain à son propos pour se faire porte-parole du réel. Toutefois, l'extrait C nous conforte dans l'idée qu'il est primordial pour l'observateur, et au moins pour saluer ses ambitions philosophiques, d'*être là avec*, voir, sentir et ne pas comprendre.

23 Nous précisons à nouveau notre sens de *naturel*, inspiré d'H. Garfinkel : conforme aux habitudes.

paradoxe : Comment se fait-il que l'enfant est prise dans l'élan paisible des habitudes ou la reconnaissance immédiate des repères de situation, en soutenant une concentration inébranlable ? Continuons de suivre Anna jusqu'au " temps du banc", ce moment de regroupement collectif, dirigé ouvertement par Mlle L. L'enchaînement des *manières d'être* de l'enfant ne nous laisse pas sans réponse.

L'œil et le bras de la maîtresse, articulés avec Anna et la porte (ou la boîte à objets) rappelle la règle instituée de « se débarrasser de ses objets personnels avant le "temps du banc" » et Anna bascule très facilement du banc à la boîte et de la boîte au banc sans alarmer personne. En effet, pendant que le bras de la maîtresse se déploie vers Anna, il s'ensuivent des mots et des gestes envers les autres enfants. D'un point de vue général, ces derniers continuent d'être assis, le regard et le corps tournés vers la maîtresse. Le cours du temps ne s'arrête pas parce qu'Anna se lève. Cet acte fait peut-être l'objet de petits regards en coin, mais n'est aucunement le centre d'attention général. De même, le garçon qui se retourne furtivement vers nous, et qui nous sourit d'un air coquin n'a aucun intérêt pour *ce qu'il se passe* au cœur de la situation. Et qui a véritablement vu ce regard coquin précisément ? Même nos notes n'en esquissent que les contours. Nous en avons oublié et l'éclat, et le visage. Précisons cependant que l'acte de ce petit garçon et celui d'Anna n'ont pas le même degré de non-importance. En fait, l'acte d'Anna est une particule considérable de l'interaction de la maîtresse avec l'ensemble de la classe. Se déplacer pour mettre sa tétine dans la boîte à objets est une réponse au geste du bras de la maîtresse, aussi fugace soit-il. La petite ne réfléchit pas sur la signification du geste. Instantanément, elle comprend ce qu'elle doit faire parce qu'elle sait que la boîte est là pour que les enfants déposent leurs objets personnels avant le " temps du banc". Nous ne doutons pas que l'acte d'Anna n'est pas totalement exclu de l'œil déjà ailleurs de Mlle L. Si suite au geste de cette dernière, la petite fille était restée immobile, nous pouvons imaginer que la maîtresse aurait interrompu le cours de son échange avec la vingtaine d'enfant pour se focaliser plus intensément sur l'attitude d'Anna, et lui rappeler la règle à suivre. La *ligne d'action* d'Anna est donc prise dans un lien fragile avec l'enjeu de la situation de groupe parce qu'elle s'articule directement avec la celle de la maîtresse. En revanche, le coup d'œil du garçon demeure périphérique à la situation parce que sa présence n'est pas immédiatement sollicitée pour l'interaction collective. Cependant, il se doit d'être là, assis avec les autres et le fait qu'il se retourne très furtivement pointe sa capacité à ne pas s'évader physiquement de la pertinence de la situation. Mais en définitive, le cours de l'échange entre Mlle L. et Anna se fait sans heurt parce que l'enfant répond *convenablement* à l'attente de la maîtresse. Et qu'en est-il de la présence malencontreuse de la tétine *avec* Anna, en ce seuil du « temps du banc » ? Nous aurions probablement fait l'hypothèse de l'oubli ou de la distraction si nous n'avions pas *vu* que l'enfant

avait déjà déposé l'objet dans la boîte pendant le « temps libre ». Nous ne pouvons inventer l'intrigue du parcours de la tétine au-delà de ces trois faits :

- Anna se dessaisit de l'objet personnel pendant le "temps libre".
- Anna détient le même objet dans les mains, quelques minutes plus tard, dans un temps de classe où les choses personnelles sont interdites.
- Anna a donc récupéré sa tétine entre la fin du " temps libre" et le début du " temps du banc"

La cause de ce retour reste suspendue. Anna éprouvait-elle un intense *besoin* ou *manque* de l'objet ? L'enfant habile et stratégique veut-elle défier la règle établie par Mlle. L ? Ces questions sont hors *réel*, donc hors propos. En revanche, nous pouvons esquisser le *comment* de l'acte d'Anna même si nous ne l'avons pas *vu* parce que nous *connaissons* en partie ce qui l'entourne : un moment circonscrit et disposé, la boîte à objets, la tétine, la règle de mettre l'objet dans la boîte et sa reconnaissance par Anna. Ainsi, reprendre la tétine déjà mise dans la boîte c'est ne plus se contenter de savoir la règle et donc de la *suivre* sans effort mais de la *décrire* ou de la *conscientiser* une nouvelle fois. De là, nous pouvons avancer qu'Anna est à proximité de la règle « mettre *ses* objets dans la boîte » pendant le temps libre. Cette manière d'*être avec* de l'enfant éclaire considérablement le paradoxe fluidité/ concentration du " temps libre". Ici aussi, Anna connaît et repère les différentes *formes- humaines* et *formes- objet* de la situation. Elle a donc la capacité de ne pas s'inquiéter de la présence de ces choses sur son *cours d'action*, d'où le déplacement aisé d'une séquence d'action à une autre. Cependant Anna ne banalise pas ces repères de situation. Elle les *voit*, elle les *effleure*, elle *est avec*, d'où la concentration.

Des extraits de J. Dewey, J-P Sartre, P. Willis à nos descriptions, la question de l'attention est abordée sous l'angle commun de la pluralité. L'acteur a la capacité de se détacher de l'enjeu de la situation dans laquelle il est pris. Toutefois, la figure de l'élève de J.P- Sartre et de P. Willis a ceci d'inhumain de s'engouffrer dans un excédent théorique de sens. Dans leur propos, soit l'attention trop à vif du monde se relâche, soit elle se détache pour se poser dans un processus d'intention, de volonté et de stratégie parallèle. L'être socio-culturel joue peut-être ainsi sa vie à chaque seconde mais il n'en est rien de l'être humain. Nous ne savons pas quel âge a l'élève de J. Dewey mais n'est-il pas un peu trop *adulte* ? L'enfant est ici capable de répondre aux attentes des autres en se libérant du poids de cette même obligation. Le lien entre l'*intérieur* et l'*extérieur* qu'est l'attention s'en trouve allégé et permet à celle-ci de vagabonder. « *L'Homme est toujours ici et ailleurs, en même temps lui-même et un autre* » (1996 : 147) résume A. Piette dont les thèses parcourent largement ce mode de présence spécifique à l'être humain : le *mode mineur*, qui approfondie la pensée de J. Dewey et établit l'équilibre entre celles de J-P Sartre et P. Willis :

« *Entre l'indifférence et le fanatisme, la situation se régule dans un dosage*

humain d' « attention » et de « souplesse intérieure ». C'est le mode mineur de la réalité. » (2006 : 52)

En quelque sorte, J. Dewey met le doigt sur le *mode mineur* en train de s'*acquérir* chez l'enfant mais qu'en est-il de la capacité spécifiquement enfantine ? C'est en suivant l'ouverture que permet le *mode mineur* sur les liens interactionnels et cognitifs de l'*homme* avec le monde, que nous voyons apparaître le paradoxe de l'attention d'Anna. La surface du *mode mineur*, accessible à l'œil par la voie des détails *non pertinents* dans l'action des hommes, vêt cette même action d'un élan nouveau dans les sciences sociales²⁴ qu'A. Piette nomme « *la reposité de l'action* » (2007). Au quotidien, l'*homme se repose* sur différents types d'appuis *déjà là*, ancrés sur la toile implicite du savoir d'arrière plan et des habitudes : la règle, les différents repères de situation, l'organisation du temps, le poids de l'histoire biographique et des situations passées. Ainsi, l'*homme* économise les mécanismes rationnels de la conscience. Il peut dissoudre son attention, se distraire, et se déployer docilement de situation en situation dans un rythme fluide. L'agencement facile d'Anna, d'une séquence d'action à une autre, accompagné d'une proximité cognitive avec les différents appuis de la situation, remet en cause l'existence d'un mode de présence *mineur* chez l'enfant. Et la façon d'être de Mathilde, par exemple, qui laisse apparaître l'esquisse d'un processus de repérage et de décryptage ne fait pas d'Anna une exception. L'attention des enfants se balancerait entre un *minimal* de *savoir comment* et la *focale* d'une description vive. Autrement dit, les *choses* sont à la fois *connues* et *reconnues*. Est-ce que ces mêmes choses détiennent une hiérarchie de choses qui ferait de la plupart des petites choses impertinentes aux yeux des enfants ? Souvenons-nous, ces yeux s'éprennent de tout, c'est à dire du rien. Nos descriptions réinterrogent aussi l'existence du détail dans l'environnement des enfants.

Au cours de nos situations d'observations, les enfants ne font qu'éveiller ce qui est pour nous "détail" (D) (les nuances de notre collier, une griffe sur notre doigt jusqu'à présent inconnue), ces petites *absurdités* qui nous appréhendent à formuler, étonnée, un "ce n'est pas grave" ou "on s'en moque de ça". Dans le parc, l'œil de Clément épouse un à un les éléments qui l'entourent pour en faire un centre d'attention vigoureux. Vigoureux mais fragile car le voici déjà ailleurs. Non pas dans l'ailleurs de la distraction, loin d'*ici*, de *ce qu'il se passe*. L'ailleurs de la chose à côté. Le général et le particulier s'égalisent. Aux yeux des enfants, le détail n'est pas. Est-ce que cela signifie que les enfants se laissent submerger par leur environnement ? Est-ce qu'à leur yeux, le monde ne cesse de s'appriivoiser, instable et sans précédent ? Le paradoxe de l'attention d'Anna empêche de nous conforter à cette thèse. Les enfants *connaissent* déjà les choses. Mais ils viennent à elles

24 Par rapport à « *l'homme socio- culturel* » (A. Piette)

intensément. Ce n'est donc pas qu'une question de connaissance mais de reconnaissance au sens propre. Le lien *entre les êtres* n'est pas un processus de reconnaissance implicite mais une reconnaissance vécue, vue et dite ici et maintenant. Il est comme si les mécanismes de la conscience de l'enfant seraient là, à la surface de l'action, apprêtés pour embrasser le monde. Les rouages intérieurs du *petit être* nous apparaissent ainsi comme floraison aux interstices de leurs actes. Ni totalement *disposés* dans des *arrières*. Ni à inventer. L'enfant *vit avec* un monde de choses. Mais ne nous éprenons pas trop vite de cette énergie quasi-moléculaire. Il n'est pas un monde où l'enfant s'installe indéfiniment mais un monde sur lequel il s'appuie infiniment. Le *petit* ne se charge pas de chaque être humain, objet ou imaginaire, dans une angoisse permanente, instantanée et utilitaire comme le font certains animaux. De même, il ne vit pas en harmonie avec *ses choses*, telle une *expérience immédiate, sans anicroche*, qui *se passe de réflexion* (G. H. Mead, L. Quéré, op.cit : 34-35). Les yeux verbaux ou l'explicitation de *comment sont les choses* ne définissent pas une redécouverte de cette chose. Ils représentent un savoir partagé par les enfants. Le suivi de la *vitalité* entre l'enfant et son monde laisse apparaître sa capacité à s'appuyer sur des êtres présents, qui non pas réduits à une simple présence physique, sont des repères signifiants, que l'enfant n'a nul besoin de déchiffrer une nouvelle fois. L'existence de ce savoir et de ce processus de repérage ôte le doute sur un éventuel *intérieur* de l'enfant. De même, les êtres imaginaires et leur consistance *réelle partageable* signe une élaboration cognitive spécifique chez l'enfant. Le paradoxe est que l'enfant n'installe pas sa connaissance *stable* du monde dans un rapport d'habitudes ou de « *familiarité zéro* » (A. Piette) qui éloignerait ou distancierait probablement d'avantage l'enfant de son environnement. Le *petit être* se concentre intensément sur les différentes formes qui l'entourent alors même qu'il les connaît et qu'il se déplace facilement de l'une à l'autre. Toutefois, cette vitalité à la fois intense et aisée se donne à voir si l'on sait mesurer et voir le rythme entre les différents mouvements de l'enfant. En effet notre clignement d'œil est susceptible d'ignorer la liaison intense ou le geste fluide. Autrement dit, l'attention que l'enfant porte à son monde se qualifie comme à la fois vigoureuse et fragile. Elle vit et s'éternise une seconde pour déjà se porter *ailleurs*. Ainsi, la *chose* est toujours à la fois infime et infini pour l'enfant. Il n'y a point de détail ou d'échelle de *grandeurs*. Cela montre à quel point les actes visibles et descriptibles de l'enfant, *c'est-à-dire* extérieurs, communiquent avec un *intérieur* proximal. Ainsi, *floraisons intérieures* expriment bien le déploiement d'une atmosphère vers une autre sans pour autant l'anéantir ou l'encombrer.

Conclusion

L'anthropologie est une simple affaire entre soi et le monde. L'autre n'est jamais autre qu'à partir de nous. Et nous sommes comme les autres quelque part. Pour la compréhension humaine, il faut savoir se détacher de l'harmonie aveuglante d'un *soi* trop peu suivi et d'un *monde* trop vu. Cette rupture ne peut se décider dans l'élan précautionneux de la science. Elle se vit et se suit. La fibre épistémologique ne peut se découdre de nos lignes parce qu'elle seule les formule. Nous pouvons toujours *voir* des enfants. Nous n'apprendrons *rien* si nous ne nous voyons pas en train de les voir. Si C. Lévi- Strauss présente l'anthropologie comme un *triangle* (ethnographie- ethnologie- anthropologie), nous la déclarons en *cercle vertueux*, que tracent également trois étapes : Nous partons de *nous, adulte ordinaire* pour *voir* des enfants qui nous ramènent à *nous, être humain*. Alors, nous pouvons suivre cette terminaison de façon claire et ordonnée.

Le verbe « voir » ou « regarder » est récurrent dans l'article parce que nous n'avons rien d'autre à faire. L'emprunte critique sur nos lignes montre à la fois comment le savoir des sciences humaines et sociales sur l'enfant est une question de focale et comment la réponse est en désaccord avec la *réalité*. Aurions-nous donc la prétention d'avancer une méthodologie du *réel* ? Il n'y a pas de *faux* ni de *vrai* regard face à la profusion inépuisable de formes humaines et matérielles. Mais peut-être pouvons-nous commencer par reconnaître l'*étant* de ces formes sur une surface visible et descriptible dans la mesure du possible. Nous reprochons aux observateurs de parsemer de concepts la réalité de leur objet avant de *voir* l'objet lui-même, simplement là, pris dans le mouvement situationnel et temporel avec d'autres objets. Autrement dit, lorsqu'il s'ouvre sur le monde, l'œil n'a aucune raison de voir d'emblée des processus, des mécanismes, des codes, des valeurs, des stratégies, de la rationalité ou de la volonté. Notre *méthodologie de l'infime* a pour principe premier de ne s'éprendre que des *êtres là, ici et maintenant*, au fil des contours toujours plus fins et plus absurdes. Le regard anthropologique commence donc par la reconnaissance et la description de multiples formes de présence dont il fait lui-même partie parce que simplement tout aussi *là*. Le terme même de « méthodologie » est de trop dans cette liaison clairvoyante de l'œil et du *réel*. Cependant, en situation d'observation, ne prendre en notes rien que *ce qui est là* est un effort pour notre regard qui ne peut *naturellement* sortir de sa condition d'*adulte ordinaire*, imbibé de grossières et aveuglantes catégories. Ainsi, avec les enfants, nous sommes loin d'agir en *ethnographe idéale* qui *sait* les entendre et leur parler. C'est l'acuité de nos notes qui nous montrent *comment* sont les choses et à quel point notre façon d'être avec les enfants est idiote et banale. Ces notes ne forment pas un savoir sur l'enfant comme par enchantement. Avant tout, elles nous apprennent ce que nous savons déjà mais que nous ne voyons plus. Le *familier* d'un monde s'effrite mais ce monde reste toujours le même. Ce qui apparaît est une manière spécifique de l'êtreindre. Les enfants. Et le « voir » devient « revoir ».

Entendons le bien, une prise de notes *infime* ne s'éprend pas de tout et n'importe quoi. Les pages de notre carnet de notes se ponctuent d'êtres humain ou matériel avec lesquelles la présence de l'enfant est en lien d'une manière ou d'une autre en situation. Beaucoup de ces choses nous semblent d'abord impertinentes jusqu'à ce que nous comprenons que pour les enfants comme pour nous, il n'y a pas de savoir essentiel qui doit pré-exister à ces différents fragments de *réalité*. Tout est une question de *savoir-décrire* propre à chaque situation. Ainsi nous apparaît les *yeux verbaux* des enfants, c'est-à-dire une capacité à s'éprendre et à dire les choses de leur environnement, comme elles sont et comme elles viennent selon les situations. De façon inattendue, la capacité indexicale des enfants pousse au plus loin l'infime du monde. Les enfants font revivre *nos choses*, cristallisées dans les lieux sourds et aveugles de notre savoir-commun *adulte*. Une telle prise du monde s'installe dans un rythme spécifique de mouvement et de déplacements entre les différents êtres sur la surface d'activité. Sous l'égide d'une seule seconde, l'enfant accumule des petits actes qui laissent paraître des liens très intenses et énergiques entre chaque particule de leur environnement. D'ailleurs, notre prise de note traduit bien quelques *vides* entre deux actes d'un même enfant et prend la tournure d'une course folle après le temps qui s'écoule. De là, nous nommons notre description la *tempographie*, plus à la hauteur des enfants que le rapport des contours structuro-culturels qu'est l'ethnographie. Les brins de temps que laisse passer la façon d'être des enfants ne se soucient guère de l'ordre des choses. Ils passent, en masse, entre les objets et les hommes, petits, ou grands. Il faut être face aux enfants pour penser cette transcendance du temps qui passe et continue et qui n'est rien d'autre que la vie. Cette délivrance, nous la nommons la *vitalité*, qui exprime l'énergie entre les enfants et *ce* qui les entoure. Les enfants ne font pas que dire *comment sont* les choses, ils vivent intensément *avec*, qu'elles soient homme, objet ou *imaginaire*. L'imaginaire a sa forme de réalité parce qu'il a sa place à part entière dans l'action des enfants qui savent le rendre partageable. L'être imaginaire n'est pas une texture floue dans les méandres de l'esprit des enfants, il est juste *là*, entre les *yeux verbaux* des enfants qui le voient, qui le disent et le font vivre. Ainsi, la façon des enfants de *voir*, décrire et s'articuler avec le *réel* nous apparaît comme un effleurement continu et mouvant de la surface ontologique du monde. Les actions des enfants se présentent moins comme des formes lisses répondant à un enjeu général que comme une articulation horizontale de petits à côtés épris successivement et intensément *avec* leurs êtres. « Action » est trop lourde et intégrale pour des êtres proches des linéaments des choses et du temps. Il est plus adéquat de parler d'*existence* qui traduit bien une présence tenace, changeante, infime, et entière qui ne laisse pas passer ni s'effondrer les particules de présence sans les épouser au moins un instant. Là est le sens de notre *anthropologie existentielle* naissante : la manière d'être des enfants et notre effleurement méthodologique. Le recueil de l'infime sur une étendue humaine.

Bibliographie

- **Berthier P.**, 1996, *L'ethnographie de l'école. Eloge critique*, Paris, Economica.
- **Chauvier E.**, *Anthropologie*, Paris, Editions Allia, 2006.
- **Clément F., Kaufman L.**, *Le monde selon John Searle*, Paris, Editions du Cerf, 2005.
- **Coulon A.**, *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, 1987.
- **Descombes V.** *Le complément de sujet*, Paris, Gallimard, 2004.
- **Dewey, J.**, 1913, *L'école et l'enfant*, Paris, Editions Fabert, 2004.
- **Garfinkel H.**, 1967, *Recherches en ethnométhodologie*, M. Barthélémy et L. Quéré (Traduction coordonnée par), Paris, PUF, 2007.
- **Goffman E.**, *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973a.
- **Goffman E.**, *La mise en scène de la vie quotidienne, 2. Les relations en public*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973b.
- **Goffman E.**, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit, 1974.
- **Levi- Strauss C.**, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.
- **Mead. G H.**, 1934, *L'esprit, le soi et la société*, Cefaï D, Quéré L (Présenté par), Paris, PUF, 2006.
- **Piette A.**, *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*, Paris, Métailié, 1996.
- **Piette A.**, *Petit traité d'anthropologie*, Marchienne- au- Pont, Socrate Editions Promarex, 2006.
- **Piette A.**, *L'être humain. Une question de détails*, Charleroi, Socrate Editions Promarex, 2007.
- **Piette A.**, "L'anthropologie existentielle: Présence, coprésence et leurs détails", *Androcom* [en ligne], 2008, vol.4, n°2, (pp 131-138).
- **Sartre J-P.**, 1943, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1976.
- **Thévenot L.**, *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte, 2006.
- **Veyne P.**, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes?*, Paris, Editions du Seuil, 1992.
- **Wallon. H.**, 1945, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF, 1963.
- **Watson D R.**, « Catégories, séquentialité et ordre social. Un nouveau regard sur l'œuvre de Sacks », in *Raisons pratiques* n°5, « L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks », 1994
- **Wittgenstein. L.**, *Remarques philosophiques*, Paris, Gallimard, 1984.

