

À la rencontre de l'environnement sonore d'une classe maternelle en province du Luxembourg (Belgique)

Eva Renier

Eva Renier : Faculté des sciences sociales (FaSS), Laboratoire d'anthropologie sociale et culturelle (LASC), doctorante en anthropologie, Université de Liège, evarenier77@gmail.com

Résumé :

S'il est envisagé comme construit et produit par les acteurs eux-mêmes, l'étude de l'environnement sonore d'une classe à pédagogie active d'enfants de 3 à 5 ans, en zone rurale (province du Luxembourg, Wallonie, Belgique) permet d'entrevoir comment les protagonistes se relient à leur milieu et aux autres. En effet, les actions d'humains avec d'autres humains et avec leur environnement matériel produisent une ambiance sonore particulière. La décrire permet non seulement de comprendre comment les sons contribuent aux relations sociales au sein de la classe, mais rend surtout visible leur importance dans la construction des interactions. Sur la base de l'ethnographie menée, je tenterai d'analyser, d'une part, un échantillon de sons « autorisés » par la communauté sonore du « groupe classe » qui oscillent entre silence, écoute, sons musicaux, etc. et, d'autre part, de rendre visible le « faire du bruit », autrement dit le fait de manifester sa présence, et parfois, de déranger l'autre ainsi que la façon dont ces sons impactent les relations.

Mots-clés : enfance, son, relations, altérité, écoute

Abstract :

Considered as constructed and produced by the actors themselves, the sound environment of an active learning classroom welcoming children aged 3 to 5 in a rural area (Luxembourg, Wallonia, Belgium) shows how the protagonists are connected to their environment and to each other. Every action between humans, or between humans and their equipment, produces a sound environment. Feeling and describing it gives us the opportunity to understand how sounds build relationships and, above all, how important they are in creating relationships and interactions. Through this ethnography, I will attempt to present, on the one hand, a sample of all the sounds accepted by the "class" sound community, which oscillates between silence, listening, musical sounds, nursery rhymes, etc. On the other hand, I will attempt to highlight the fact of "making noise" to stand out or disturb others, and how these two elements affect relationships.

Keywords : childhood, sound, social ties, otherness, listening

Abstracto :

Sí el entorno sonoro de un salón de clases de aprendizaje activo se contempla como construido y producido por los propios actores, niños de 3 a 5 años, en una zona rural (Luxemburgo, Valonia, Bélgica), permite conjeturar cómo los protagonistas están conectados con los otros y con sus entornos. Efectivamente, las acciones entre seres humanos con su medio material producen un entorno sonoro particular. Describir este ambiente sonoro no solo permite comprender cómo los sonidos contribuyen a las relaciones sociales en clase, sino también, evidencia su importancia en

la construcción de las interacciones. A través de esta etnografía, intentaré analizar, por un lado, una muestra de ciertos sonidos “autorizados” por la comunidad sonora de la clase, que oscila entre el silencio, la escucha, los sonidos musicales, etc., y por el otro, evidenciar el “hacer ruido”, dicho de otra forma, el manifestar su presencia, y en ocasiones molestar, así como la manera en que éstos sonidos afectan las relaciones.

Palabras clave : infancia, sonido, vínculos sociales, alteridad, escucha

Introduction

Dans la classe, des sons se font entendre : bruits de pas sur le carrelage, jeux qui tombent, crayons sur le papier, gémissements, pleurs, moments de calme. Le niveau sonore oscille entre élevé et bas. Ici, la plupart des sons résultent de l'action humaine sur des humains ou sur l'environnement matériel. Lorsque les enfants et les adultes quittent les lieux, la classe semble un objet inerte, enveloppé par un calme qui détonne avec l'effervescence habituelle. Si empiriquement, il reste compliqué d'identifier un son en particulier, saisir l'environnement sonore d'un lieu contribue à en comprendre les spécificités et les façons de s'y rattacher (Boudreault-Fournier 2019a), mais aussi une certaine vision de l'enfance dont il est porteur. Généralement, l'école attend des enfants d'être scolairement « gérables » (Zotian 2014). Au niveau sonore, cela se matérialise par l'attente des adultes à ce que les élèves développent une maîtrise de leurs corps et des sons qu'ils produisent, tout particulièrement entre pairs. Afin de maintenir les contacts, l'adulte, au sein de la classe cherchera à maîtriser le niveau sonore ambiant. Toutefois, si la reproduction de la culture a longtemps été interprétée comme un succès de la socialisation (Fog Olwig & Gullov 2003), il n'en existe pas un modèle unique qui prévaudrait. On observe plutôt une pluralité de types de socialisation agissant sur les sujets et sur laquelle les sujets agissent en retour (Neyrand 2018). En effet, les enfants ne sont pas des êtres passifs et participent pleinement à la production des sons. Ce faisant, ils naviguent entre le monde qui est construit par les adultes pour eux et celui qu'ils sont amenés à recomposer (Kermani 2011 ; Neyrand 2018). En ce sens, les groupes d'appartenance, le milieu d'origine, les expériences de vie, les aléas, les valeurs et croyances seraient chacune autant des socialisations (Neyrand 2018) que des différentiels de socialisation qui conduisent à des inégalités structurelles liées à la classe sociale, aux positions subalternes dans la société, au genre, aux conditions matérielles (Vinel & Zaltron 2020), interférant dans l'apprentissage, la transmission du sonore et la façon de s'en saisir.

Cet article propose d'analyser et de questionner la façon dont les enfants mobilisent ou non le sonore au sein de leurs relations sociales, de l'apprentissage et de la restitution de savoirs, mais aussi à la façon dont le sonore est ritualisé et codifie les relations entre pairs, mais également entre enfants et adultes, en se posant la question suivante : *en quoi saisir le sonore d'une classe d'enfants de trois à six ans permet-il de comprendre comment les protagonistes se relie à leur environnement et aux autres ?* Apporter des éléments de réponse à cette question nécessitera, dans un premier temps, de s'interroger sur la méthodologie appropriée. Ensuite, l'environnement sonore sera envisagé comme le fruit d'une co-construction par tous les acteurs humain et matériel avant d'aborder, finalement, le rôle que joue cet environnement sonore dans les relations sociales au sein de la classe.

Méthodologie

Cet article s'appuie sur une ethnographie intensive de courte durée¹ réalisée dans la section maternelle (enfants âgés de trois à cinq ans) d'une école fondamentale en province du Luxembourg (Wallonie, Belgique). Toutefois, en cours de terrain, j'ai choisi de repenser l'objet de ma recherche mettant la focale sur l'environnement sonore afin de sortir du discours des adultes à propos des attitudes des enfants. Il s'avère que privilégier l'observation participante a attiré mon attention sur l'existence des sons du quotidien, leurs fluctuations, leurs caractéristiques singulières. Toutefois, s'imprégner de cette ambiance sonore nécessite l'usage de différents champs et approches

méthodologiques. De fait, en anthropologie, deux manières d'envisager le sonore existent (Colon 2011) : l'une s'interroge sur l'usage et l'utilisation de l'ouïe, l'autre questionne la diversité sonore qui accompagne lieux et activités humaines. L'anthropologie sonore consiste à combiner ces réflexions sur l'utilisation de l'ouïe et les questionnements sur les diversités sonores qui accompagnent lieux et activités humaines (Colon 2011). Dès lors, user de l'anthropologie des sens et sensorielle rend accessible la manière selon laquelle, dans cette classe de maternelle, les sons participent de la relation entre pairs, entre adultes et enfants, à la pédagogie, et aux choix éducatifs. Adopter cette posture lorsqu'on s'intéresse à l'environnement sonore sur son terrain présente des avantages, car le processus implique de produire des connaissances sur les sens et non pas de les percevoir comme acquis (Boudreault-Fournier 2019a). En effet, dans l'anthropologie du proche menée ici, il s'agit d'« apprendre à voir, à entendre, à toucher, à goûter, à sentir soit au-delà, soit en deçà de nos facultés normales, en accord avec la place des différentes modalités, oculaire, auditive, gustative, etc. » (Howes 1990 : 112 cité par Sayeux 2010). Le son devient alors un outil d'exploration qui permet d'appréhender la relation qu'entretiennent les individus avec leur environnement. Sur le terrain, le son s'envisage alors comme un ensemble sensoriel qui permet des expériences relationnelles (Boudreault-Fournier 2019b).

En outre, pratiquer l'observation participante auprès d'enfants nécessite un retour réflexif sur sa posture. Lors de différents terrains ethnographiques que j'ai menés, il m'est arrivé, à plusieurs reprises, de côtoyer des enfants. Pourtant, je ne cesse de m'étonner de leur capacité à nouer le contact, à interagir, à prendre part à la vie du groupe. Mais aussi à refuser l'interaction. En effet, penser que seul l'anthropologue initie la relation avec l'enfant conduit à reproduire des relations de pouvoir entre adultes/enfants (Razy 2014). Comme l'illustre cette première situation, vivre leur quotidien nécessite une prise en compte des dynamiques de pouvoir existantes (Kermani 2011) :

« Stéphanie, l'institutrice, me demande d'aller m'occuper [sous-entendu, de « calmer »] les enfants de première [maternelle] le temps que sa collègue Laurette range. Ils sont dans le coin, près du cercle. Je leur demande s'ils veulent bien aller s'asseoir sur la ligne en attendant que Madame Laurette arrive. Liam, qui avait choisi de se poser là où s'asseyait habituellement l'enseignante, me regarde : 'Non, c'est moi le chef' » (Journal de Terrain² 16/11/2023).

Consciente de la nécessaire vigilance à ce sujet et afin de me placer le plus possible à « hauteur d'enfant » dans l'interaction, j'ai choisi de ne pas user des méthodes visuelles (Johnson *et al.* 2012 ; Morelli 2017) qui sont utilisées afin d'accéder à l'imaginaire des enfants, à leurs représentations, ni eu l'occasion de réaliser des enregistrements visuels et sonores en raison de la courte durée du terrain et des conditions liées au RGPD. En outre, plutôt que d'analyser des productions qui partent peu du vécu des enfants (Razy 2014), j'ai préféré nourrir ma réflexion sur la base des pratiques observables et des interactions entre eux - mais aussi avec moi.

En voici un exemple :

« Clara (puéricultrice) aide Thomas à tracer les contours de son dessin. Ernest et moi approchons. D'emblée, Thomas explique : 'C'est une voiture de police, tu vois. L'orange, c'est pour les lampes, tu vois'. J'imité le son : 'Pimpon'. Thomas dit : 'Non, ça, c'est les pompiers'. Ernest et moi : 'Uiuiui'. Thomas désigne une partie et dit : 'Ç'était un tracteur mais maintenant, c'est un camion de police'. Ernest, attentif au dessin : 'Je pense t'as oublié un truc'. Thomas réplique : 'C'est pas moi, c'est Clara' . » (JdT 13/11/2023)

Garder à l'idée cette perspective me semble important dans la mesure où les institutrices ont fait le choix d'une pédagogie inspirée de celle de Maria Montessori³ et par laquelle les élèves interagissent constamment par manipulations d'un matériel spécifique : les plateaux. Ceux-ci régissent entièrement la disposition spatiale de la classe qui se retrouve scindée en plusieurs espaces : coins mathématique, sensoriel, langage, vie pratique, science, créativité. Chaque activité y prend forme par un matériel spécifique (billes, cubes, lettres en relief, « objets de la vie pratique », puzzles, etc.). Lors des moments de plateaux, les enfants travaillent en autonomie s'installant librement aux tables disposées çà et là dans le local ou à même le sol. Selon l'institutrice ces moments doivent être distingués de ceux de jeu libre. Or, pour les enfants, ils semblent conserver un statut ambigu. « Ernest : 'Moi, je préfère rien faire plutôt que de travailler'. Il est alors occupé à un exercice de type papier-crayon (colorier un dessin selon un code couleurs précis). Il continue : 'Je préfère faire des plateaux'. Je le questionne 'C'est pas travailler, les plateaux ?' Il répond : 'Si, c'est travailler, mais un peu quoi...' » (JdT 14/11/2023) De plus, les plateaux, suite à leur manipulation, participent de l'émergence de l'environnement sonore de la classe qui compte 18 petits enfants.

Une anthropologie du son : co-construire son environnement sonore

Lorsque, lors du temps de classe, je pénètre dans le local dédié aux élèves de deuxième et troisième maternelles, je ne peux qu'être saisie par la pluralité de sons qui m'entourent. Partant de ce constat, on peut se demander comment les différents protagonistes de la classe (élèves, professeurs, etc.) créent leur environnement sonore. La notion de « paysage sonore » introduite par Murray Schafer (cité par Boudreault-Fournier 2019a) semble particulièrement pertinente pour répondre à cette question. Un paysage sonore est un environnement composé de sons qui lui sont propres et qui, par leur singularité, deviennent des marqueurs sonores caractéristiques d'un endroit. Dès lors, le son demeure un indicateur de l'environnement humain (Boudreault-Fournier 2019b). L'intérêt, dans une perspective anthropologique, est de saisir les sons du quotidien de la classe maternelle et de comprendre comment ils sont construits et produits.

Le paysage sonore : sons toniques et balises sonores

Dans la perspective proposée, l'ensemble des dimensions sonores (la voix, les propos émis et perçus, le bruit, le silence, etc.) sont des éléments qui comptent (Boudreault-Fournier 2019a). Accordons-nous sur quelques-uns de ces termes. Le CNRTL (s.d) définit le son comme une sensation auditive produite sur l'organe de l'ouïe par vibrations. Le bruit (CNRTL s.d), quant à lui, renvoie à un ensemble de sons dont l'intensité variable est dépourvue d'harmonie. Dans le langage courant, on retrouve trois utilisations principales du terme « bruit » (Cheyronnaud 2009). Il sert à verbaliser quelque chose qui surprend, à qualifier une sensation auditive ; « Ça c'est du bruit », à dire à quelqu'un qu'il crée un désagrément, qu'il perturbe le fond sonore ; « Tu fais du bruit ». Dans ce dernier cas, la connotation particulière du terme exprime l'importante gêne ressentie par celui qui l'a utilisé. En outre, il est aisé de comprendre que l'on dérange. La musique (CNRTL s.d) fait écho à une combinaison harmonieuse ou expressive de sons. Le silence est, quant à lui, défini comme l'absence de sons (CNRTL s.d).

Il semblerait que le type de pédagogie choisie influence l'univers sonore d'une classe maternelle. Imprégné du matériel et des valeurs de la pédagogie pratiquée, il amène ses propres codes et sons. Ainsi, au cours des activités de plateaux, les sons qu'engendre les corps eux-mêmes se manifestent.

À ce propos, Torque (cité par Feuga 2020) a nommé sources sonores humaines, les sons que produit l'humain dans sa dimension corporelle (le pas, le souffle, la voix, les sons émis lors de la gestuelle). En effet, lorsque nous sommes affairés à une activité précise, un son l'accompagne. Je m'en aperçois avec les enfants, dont la proximité physique amplifie accentue cette perception : le bruit de leur respiration, de leurs explications, voire du chantonement de certains ou encore de la manipulation du matériel (crayon, plateau en bois où repose le matériel, etc.).

En outre, leurs déplacements lorsqu'ils naviguent, selon leurs centres d'intérêt, entre les différents coins de la classe, occasionnent, chaque jour, le parcours de distances plus ou moins longues. En tant qu'observateur extérieur, on s'aperçoit d'ailleurs rapidement du bruit constant de ces pas d'enfants se déplaçant librement sur le carrelage. C'est un peu comme une toile de fond sonore. Celle-ci peut être interprétée comme un « son tonique » (Schafer 1977), c'est-à-dire un son continu fréquemment entendu par des individus qui forment alors une même communauté sonore. D'autres sons s'y superposent. Certains induisent des « bruits de fond ». Il faut noter à ce propos, que les chaises sont peu nombreuses et que les bruits que leur manipulation occasionne sont donc réduits. Dans cette classe, parler de « bruit de fond » recouvre la réalité sonore de tous les sons qui, pour les enfants, s'avèrent inutiles au moment de tirer des informations contextuelles et qui peuvent même risquer d'altérer l'apprentissage ou empêcher les enfants de développer leurs compétences de langage ou de concentration (Morsomme et al. 2023) : « Ernest dessine, s'arrête et me dit 'j'arrive pas à me concentrer, il y a trop de bruit'. J'essaie de lui donner des trucs que j'utilise moi-même pour me concentrer. Il faut dire que, moi aussi, je peine à me concentrer » (JdT 17/11/2023). Quotidiennement, enfants et institutrices expérimentent, exploitent la sonorité de la classe : ses forces et ses faiblesses.

Singulièrement, un son peut devenir un signal, un avertisseur sonore qui fait sens pour les personnes qui le perçoivent et constituent alors une communauté sonore. Il prend alors la forme de « balises sonores » (Schafer 1977), autrement dit d'un ensemble de sons singuliers, saillants à l'oreille. En voici quelques exemples : « Un enfant a secoué la cloche pour signaler la fin de la récréation. Stéphanie : 'On peut encore attendre 5 minutes'. Mais ils sont en rang ; elle les fait avancer. » (JdT 16/11/2024). Cet appel sonore encourage les enfants à anticiper une action. Les balises sonores sont effectivement des ouvertures sur le futur car elles permettent une projection dans l'après. Attirés par ces modulations sonores, les jeunes élèves semblent savoir ce qui est attendu d'eux : « Stéphanie a déposé une boîte à musique avec des princesses qui tournent. Les enfants se rapprochent, et parlent moins fort » (JdT 16/11/2023). De même, les interactions nées autour du plateau montent en intensité sonore lorsque l'excitation grandit ou qu'il s'agit d'une discorde : « Rose tient fermement la pièce dans sa main en disant non avec des gémissements. Ceux-ci attirent Madame Stéphanie. Elle arrive et rappelle à Rose qu'il faut demander à celui qui a le plateau s'il accepte de le partager et réaliser l'activité ensemble. » (JdT 15/11/2023). En cas de bruit trop important, l'enseignante sort son « avaleuse de sons ». Une sorte de boîte qui produit un son important surpassant celui dégagé par l'ensemble de la classe.

S'intéresser à l'univers sonore de la classe met en évidence la multiplicité d'usages dédiés consciemment ou non aux sons. On peut à ce propos prendre en considération l'éducation par le son ou par la recherche de l'absence de son.

Produire des sons : les sons à visée éducative

Au-delà de leur fonction de balise sonore, en relation avec le choix pédagogique, il semble

intéressant de questionner les sons dont la visée est éducative. En effet, la socialisation, une fois consciente, devient de l'éducation (Neyrand 2018). Elle a pour objectif de donner à l'enfant les conditions d'une intériorisation des normes et des systèmes de valeurs (Le Breton 2021).

Appréhender la musique : se rendre disponible aux savoirs

Dans cette classe, le recours à la musique est mobilisé en vue de certains effets. Tout d'abord, aider les enfants à ressentir, à apprécier intérieurement une certaine ambiance sonore : « C'était l'heure de la Brain Gym, succession de mouvements réalisés et dirigés par l'institutrice, servant à se préparer à l'apprentissage. Toutefois, la radio a encore du mal à fonctionner, 'Pff si même le matériel nous impose des contraintes'. Puis la musique surgit » (JdT 16/11/2023). C'est une musique de méditation qui permet, par son rythme lent, son doux balancement, d'inviter au calme (Trevarthen *et al.* 2004) créant une « bulle sonore » spécifique : la sensation de percevoir exclusivement les sons de l'intérieur :

« Si certains se concentrent en imitant les mouvements en adéquation avec leur propre corps, d'autres semblent s'éloigner du but initialement prévu. Ils n'hésitent pas à me signaler, ou à autrui, que ce n'est pas le bon mouvement, et montrent comment faire. D'autres se dandinent, cherchent l'interaction avec leur voisin, s'agitent, parlent,.. Stéphanie les change de place silencieusement, les désigne du doigt et leur propose de choisir eux-mêmes un mouvement afin de recentrer le groupe sur le but de la Brain Gym. » (JdT 14/11/2023)

Comprendre le mot « musique » dans son ancienne acception grecque, incluant le théâtre, la danse, la poésie (Trevarthen *et al.* 2004), permet d'envisager la musique de façon sensorielle. Comme l'illustre l'extrait ci-dessus, bien souvent, les moments de musique sont accompagnés de gestes. Ainsi le corps, qui n'est pas de la matière passive, se met en mouvements et devient un objet de communication (Le Breton 2021) :

« L'enseignante est prête à lancer la musique. Les 3^{èmes} [maternelle] sont de dos. Au son des notes, ils se retournent. Les gestes imitent les paroles chantées : oiseau, ils tendent leurs bras, ouvrent et ferment la main, gratter, ils se grattent de gauche à droite là où il le faut (le dos, le ventre). Au deuxième refrain, ils s'asseyent et les 2^{èmes} [maternelle] entrent dans la ronde, reproduisant la même chorégraphie. Au troisième refrain, ils dansent tous ensemble. Stéphanie et moi applaudissons. » (JdT 14/11/2023)

D'après Thibaud (2016), le sonore est social si bien qu'il façonne ou non les sujets ainsi que les mémoires et les lieux. En classe, si les musiques participent de l'ambiance sonore, elles encouragent également à la mémorisation de savoirs :

« Louane fait d'abord le calendrier en autonomie pour ensuite le présenter à la classe. Elle cite le jour et la date. Stéphanie la questionne sur l'ordre des jours. Spontanément, elle commence à chanter. L'enseignante la convie à recommencer sans chanter. Ensuite, elle demande à trois autres élèves de faire de même. Sans chanter, Chloé semble peinée. Puis, ils entonnent 'leur chanson pour les jours'. » (JdT 14/11/2023)

Enfin, la musique peut accompagner la transmission d'un savoir (Boursin 2018). La « boîte à Chicorée » illustre un moyen de prendre les présences et de ritualiser une transition temporelle.

Pour vivre cet instant, le groupe s'empare d'une vieille boîte munie d'une fente, d'étiquettes où figurent les prénoms de chacun, ainsi que d'un micro. Comme la grand-mère de leur comptine « *J'ai enfermé ma grand-mère dans une boîte à Chicoré* » (JdT 15/11/2023), les enfants vont voir le prénom de l'un de leur camarade glissé dans la boîte. Celui-ci se chargera d'accueillir tous ses camarades en chanson. « Lorsque Rose voit son prénom pioché par Solange, elle le reconnaît directement et lève le doigt. De sa voix fluette, elle commence à chanter, tapotant en rythme sur la boîte. Ensuite, elle dit bonjour à chaque enfant en utilisant le micro » (JT 15/11/2023). Les chansonnettes et comptines sont souvent inspirées de musiques préexistantes ou adaptées aux élèves de la classe par l'enseignante. Destinées aux enfants, elles sont fréquemment composées de strophes d'environ 4 phrases courtes, ainsi que de « rythmes de danse, de rimes syllabiques [...], et de variations de la pulsation pour régler l'excitation dans les deux dernières lignes » (Trevarthen *et al.* 2004 : 20). L'attention à l'univers sensoriel des enfants conduit également à prendre en compte le moment où le son semble disparaître et fait place à un silence relatif.

Écouter le silence : une compétence à acquérir

Stéphanie, par sa pédagogie, semble stimuler l'attrait des enfants pour le silence. Elle met également en place des signaux afin de réduire le niveau sonore lorsqu'il devient trop important à son goût. Progressivement, elle rend les enfants conscients et capables de porter leur attention à ce processus. Par cette « éducation à l'attention » (Ingold 2013), ils apprennent à percevoir leur environnement comme porteur de sens mais également, à nouveau, comme étant un environnement avec lequel ils sont en relation. En ce sens, ce savoir n'est pas uniquement théorique, mais s'apprend en relation avec l'environnement et devient porteur de valeurs :

« Stéphanie demande à Sloane d'aller chercher une histoire parmi les livres du bibliobus. Celui choisi s'intitule 'Merci'. Elle passe à la lecture. Les attitudes des enfants se modifient. Certains se couchent, d'autres s'assoient, certains se balancent, d'autres chipotent à [touchent] leur nez, sortent la langue. Il fait calme, il n'y a presque pas de bruit. Les deux héros de ce récit ne parlent pas durant une journée. L'institutrice montre les images, questionne les enfants : 'Pourquoi ils ne parlent pas ?' Solène dit que c'est parce qu'ils regardent le soleil. Stéphanie dit 'Oui mais, ça fait quoi de ne pas parler ?'. Marie répond 'Ça fait du bien !' Stéphanie : 'Oui, ça fait du bien'. » (JdT 17/11/2023)

Toutefois, cette attention à se rendre acteur du silence est souvent implicite. De plus, selon Birdwhistell (1981), la signification d'un élément de communication est flottante et ne se cristallise pas. C'est par la relation entre tous les éléments (humains et matériels, l'environnement, la sensibilité de chacun) que le sens naît :

« Après la répétition pour le spectacle, les enfants sont dans une grande excitation. Il y a de l'agitation, des mouvements plus vifs, plus dirigés, des voix plus fortes, des actions plus directes envers autrui. Alors, Stéphanie entonne la 'chanson des oiseaux', celle dont le dernier geste est le doigt posé sur la bouche. Puis, elle prend la parole : 'Madame Joie a parfois dans son cœur beaucoup de joie. Et parfois, ça va tellement fort que son cœur bat très vite'. Elle les accompagne dans un exercice de respiration ; elle met sa main, face à eux et, de son autre main, en suit les courbes afin d'inspirer et d'expirer. » (JT 16/11/2023)

Ce silence, surtout mobilisé pour l'écoute, permet à l'autre de pouvoir s'exprimer (Breton

2022) : « L'ensemble de la classe partage un moment de parole. Certains semblent peu attentifs. Stéphanie : 'Si on n'écoute pas, il faut laisser le droit aux autres copains de le faire et donc ne pas les déranger. » (JdT 14/11/2023) Le Breton (2022) dira d'ailleurs que le silence ne peut pas constituer un vide à combler mais bien une condition propice à l'échange : « Alors que de nombreux enfants ne restent pas assis dans la position d'écoute : les jambes en lotus et attentifs, comme l'indique le pictogramme apposé sur le mur, l'enseignante s'adresse à la classe : 'C'est dur l'attention aujourd'hui' » (JdT 14/11/2023). Je remarquerai en outre par la suite que l'illustration représentant cette position d'écoute n'implique aucune consigne sonore explicite et présuppose de l'enfant qu'il reste silencieux.

En poursuivant l'observation des actions des jeunes élèves, je constate que, lorsqu'ils évoluent dans l'univers sensoriel de la classe, ils ne restent pas passifs face aux sons. En effet, de par leur agentivité, ceux-ci se positionnent en agents capables de créer un monde (Morelli 2017). Le reconnaître nécessite à la fois d'étudier les différentes « cultures locales de l'*agency* » (Razy 2019) et d'aborder l'*agency* infantile de manière contextualisée et relationnelle (Abebe, 2019). Ainsi, selon Delalande (2014) un enfant est reconnu comme acteur lorsqu'un adulte lui accorde cette capacité d'agir et l'autorise à l'exercer sur son environnement. Au sein de la classe, il semblerait que cette acceptation passe aussi par les enfants entre eux. Certains réclament en effet un temps d'écoute à leurs camarades : « Baptiste, qui devait présenter le calendrier, attend le silence, interpellant ses camarades : 'Mais Thomas'. Stéphanie : 'On écoute'. Baptiste débute le calendrier une fois un silence relatif instauré » (JdT 17/11/2023). Toutefois, l'agentivité dont peut disposer un enfant reste qualifiée d'« hybride », car elle est composée à partir des ressources matérielles présentes ; de « distribuée », puisque les enfants évoluent au sein d'un tissu de relations et non dans un vide social ; de « située », car elle est contextualisée dans un lieu (Garnier 2020). En effet, insister uniquement sur le libre arbitre des enfants nie le poids qu'exerce la culture sur eux (Lancy 2012). « Lors de la récréation, Mathéo sort un jus d'orange de son cartable. Lorsque Stéphanie le remarque, elle le réprimande vivement car seules les 'collations saines' sont autorisées à l'école. Les jus sont à proscrire. L'enseignante qualifie ce comportement de 'débordement' » (JdT 17/11/2023). La socialisation et l'*agency* des enfants sont à penser en dialogue afin de dépasser le débat stérile entre structure et *agency* d'éviter l'écueil pointé par Lahire (2019) qui consiste à ignorer toutes les conditions qui s'imposent aux plus jeunes.

À ce propos, on constate que l'attente de silence ou la présence de bruits est souvent accompagnée d'un geste et produit un effet sur l'entourage qui, en réponse, passe à l'action. Le Breton (2021) explique d'ailleurs qu'un geste, même minime, introduit une différence dans le système global de communication. Ainsi, l'absence de son et sa présence participent du paysage sonore de la classe maternelle comme de sa codification. Si bien que, comme le signale Torgue (cité par Feuga 2023), pour discerner ce qui provoque, ou non, l'harmonie, identifier une seule source sonore ne suffit pas dans la mesure où ce qui forme le paysage sonore provient de l'entremêlement des nombreuses sources sonores.

En définitive, identifier les spécificités de l'environnement sonore de cette classe rend visible les manifestations des catégories usuelles : musique, bruit et silence. Elles interagissent entre elles. À ce propos, Delalande et Cornara (2010) préfèrent établir une typologie spécifique pour définir et distinguer la musique des autres productions sonores. Elle s'y retrouve envisagée selon trois composantes : l'une, sensorimotrice, concerne le fait de produire des sons avec les mains ou la bouche, la seconde, symbolique, s'ancre dans l'expression, l'évocation et la représentation, la troisième inclut le respect de règles d'organisation (Delalande & Cornara 2010). Quant à

Cheyronnaud (2009), il précise qu'il est plus pertinent de considérer le bruit, le silence et la musique comme en relation l'un par rapport à l'autre. Une telle conception permet de passer outre les dimensions négatives qui peuvent leur être associées, ainsi que de révéler le contexte et la raison pour laquelle chaque terme est utilisé.

Dans la partie suivante, je m'attarderai sur les rapprochements entre ces catégories et sur la manière dont ils contribuent aux relations sociales entre pairs. Si, selon Delalande (2010), le sonore est mobilisé de façon universel pour symboliser c'est-à-dire pour évoquer, représenter, exprimer, il importe de garder à l'esprit que ce qui est symbolisé dépend de la culture dans laquelle l'enfant grandit (Delalande & Cornara 2010).

Une anthropologie par le son : se relier par les sons

Lorsqu'il évolue en contexte scolaire, l'enfant est immergé dans un flux de relations sociales avec ses pairs, ses enseignants, ainsi que dans des situations sociales hétérogènes et des lieux régis par des codes sociaux différents (Giuliani 2020) dont les univers sonores varient. Observons à présent différents contextes, c'est-à-dire les activités au sein desquelles les catégories - musique, silence et bruit - interagissent et permettent d'interroger différentes conduites sonores. Il ne semble pas inutile de souligner que « toutes ces conduites sonores, porteuses d'apprentissages collectifs, reposent sur la production, le partage et la maîtrise pratique de règles qui s'ignorent en tant que règles » (Granger & Monjaret 2020 : 14).

Temps de « plateaux » : cohabiter avec le son d'autrui

Comment les sons contribuent-ils à organiser les relations sociales entre pairs, entre adultes et enfants ? Pour envisager le tissu relationnel de la classe, la notion de « paysage sonore » déjà évoquée ne suffit pas. Ingold (cité par Boudreault-Fournier 2019b) considère que ce concept sépare l'ouïe de façon artificielle des autres sens. Or, toujours selon Ingold (2011), les sens ne sont pas hiérarchisés mais constituent des instruments de compréhension d'expériences. Ainsi, Boudreault-Fournier (2019b), à la suite de Feld (1996), propose le terme d'« acoustémologie ». Ce concept, composé de l'assemblage des termes acoustique et épistémologie, permet de mettre en évidence les connaissances produites par le son tout en prenant en compte le moment d'interaction et le milieu. Par ce biais, l'anthropologue se place dans une anthropologie « par le son » et non plus « du son » dans la mesure où la sensibilité sonore inclut une réflexion sur la présence ou l'absence de certains sons à un moment donné.

Concrètement, dans cette classe de maternelle, l'enfant approche, dans un premier temps, les plateaux librement. Puis, il partage un moment avec l'adulte pour découvrir certaines manipulations spécifiques :

« Stéphanie veut me présenter, avec Chloé, la démonstration d'un plateau. Dans les tiroirs de la première armoire se trouvent des objets. Dans la seconde, du matériel d'écriture, des étiquettes. D'abord, Stéphanie sort les objets, les touche, les nomme et invite Chloé à faire de même. Une fois qu'ils sont tous identifiés et nommés, l'institutrice prend un morceau de papier et y écrit, lettre par lettre, le nom des objets. 'Devine à quoi je pense, Chloé'. L'enfant lit le son, trouve le mot et place l'étiquette sous l'objet nommé. 'Tu peux faire ça avec plein d'autres mots'. » (JdT 16/11/2023).

D'après Stéphanie, les enfants choisissent en général des plateaux qu'ils connaissent. Ceci était frappant pour l'un d'entre eux : « Lorsque Mathéo travaille seul, il chantonne. Il monte souvent son plateau préféré (construction par aimants) et le détruit ensuite. Il invente et reproduit peu les modèles » (JT, 15/11/2023). Pour ma part, j'observerai par la suite que la majorité des interactions se produisent entre l'enfant et le matériel qu'il découvre et apprivoise. Par moments, des échanges s'amorcent entre certains élèves en situation de proximité spatiale.

« Ernest dessine à côté de Marie qui manipule les boules de couleurs. Bien qu'elle dise que c'est trop facile, elle les fait tomber à plusieurs reprises. Attiré par le bruit, Ernest intervient : 'Tu vois c'est pas si facile, tu mets avec tes mains. Le plus dur, c'est avec les baguettes'. Marie, bien qu'elle s'y essaie sans grands succès, continue de prétendre que 'Les baguettes chinoises c'est trop facile'. Ernest lui propose de lui montrer comment faire ; elle refuse. » (JdT 17/11/2023)

S'il semble que la conjonction des interactions des catégories musique, bruit et silence peut s'apparenter à ce que j'ai nommé plus haut « bruits de fond », quels formes et sens les paroles qui s'y impriment peuvent-elles prendre ? Les moments de plateaux, par exemple, peuvent être l'occasion d'entretenir des liens d'affinités :

« Rose et Loris jouent ensemble autour d'un plateau : des animaux et des formes à disposer afin que le renard n'entre pas. Loris s'exclame : 'Attention, le renard va manger'. Puis, il prend une forme dans sa main : 'Pchouuuu, c'est un éclair'. Rose intervient : 'Non, c'est pour le terrier, Loris'. » (JdT 17/11/2023).

Cet extrait, et le suivant, montrent que tout enfant est plongé dans un environnement polysensoriel au sein duquel son entourage communique par gestes, mimiques faciales et intonations qui permettent le transport d'informations (Bernard 2003). « Grâce au plateau 'Vie pratique', Léna, Clémentine et Louise jouent à la famille. Léna est la maman, Clémentine et Louise les deux filles. Léna les nourrit, leur dit 'À tantôt mes chéries', les met au lit. Marie veut se rajouter. Elle est acceptée et modifie la dynamique du groupe. Elle devient une grande sœur » (JdT 14/11/2023). Avec ses pairs, l'enfant participe à faire vivre une « culture enfantine » (Delalande 2014) ; un concept qui souligne la capacité des enfants à produire et reproduire des éléments culturels au sein de la culture globale (Delalande 2003). Au sein de ces interactions, l'élément sonore devient ce que Delalande (2010 : 7) appelle un « profil sonore » c'est-à-dire que le sonore se voit « mis en relation avec ce qu'il évoque : une intonation vocale, avec toute la palette de nuances expressives qu'elle autorise ». Ce faisant, l'enfant mobilise son corps et son être afin de produire de la culture et de connaître le monde (Diasio 2013).

Quand le son devient une nuisance

Une écoute attentive au sonore permet de comprendre qu'adhérer aux normes qui sont propres à l'institution scolaire ne constitue pas une compétence innée mais acquise. Moi-même, au début de mon travail de terrain, ne les maîtrisais pas totalement, comme le prouve cet exemple :

« Comme Madame Laurette doit passer un appel téléphonique, elle me demande d'aller surveiller les petits de 1^{ère} maternelle. Noah, Léa, Liam et Jules jouent à se courir l'un après l'autre en criant. Noah est le monstre. Je les laisse se pourchasser, mais entendant le vacarme, Madame Laurette rapplique et s'écrie qu'il est interdit de courir dans la

classe » (JT 16/11/2023).

Dans ce cas, une attention aux sons conduit à mettre en évidence que ce sont les catégories silence et bruit qui y sont en tension. En effet, celui qui « fait du bruit » devient bien souvent celui qui dérange. Si « faire du bruit » peut conduire à des tensions entre pairs, entre enfants et institutrices, *a contrario*, « faire du bruit » peut également pousser à composer ensemble. C'est de cette double expérience dont il sera question dans la suite de cet article.

« Faire du bruit » durant le temps de classe, une rupture de la relation ?

Lorsqu'on prête attention à la manifestation des catégories musique, silence et bruit, lors des temps d'apprentissage, il apparaît que, dans la classe, et plus généralement, la musicalité renvoie à l'harmonie et à ce que chacun perçoit comme agréable à l'oreille (Feuga 2023). En revanche, les effets de la notion de bruit semblent moins facilement généralisables. Colon (2011) précise d'ailleurs que les valeurs qui la sous-tendent s'imprègnent des histoires personnelles et sociales des individus. Dans cette classe maternelle de mon terrain, l'harmonie de l'environnement sonore implique que les sons toniques n'en viennent pas à se superposer. Leur accumulation comporte le déploiement de « bruits de fond » jugés préjudiciables pour l'apprentissage : l'enfant apprend alors dans des conditions sonores non propices, avec le risque de saboter la façon dont il traite le langage (Morsomme et al. 2023). Ma réflexion s'est donc portée sur l'observation de ce qui permet de maintenir une telle harmonie - ou la rompt.

Pour l'institutrice, l'enjeu de son choix pédagogique est de se mettre « à hauteur d'enfant », notamment lorsqu'ils expriment leurs émotions. Pour ce faire, elle semble consciente que l'ambiance affective de la classe tient en partie à la modulation de sa voix (Le Breton 2022) : « Il faut leur parler, lorsqu'ils sont en activité, en soulignant le positif et, sans jugement, le tout avec 'la voix des secrets' c'est-à-dire en chuchotant. Il faut faire attention à la façon dont on communique : 'il s'agit de parler comme entre adultes' » (JdT 14/11/2023). Elle préfère ne pas s'exprimer par injonctions ou, tout du moins, les réserver pour le rappel « à l'ordre » ou pour tout moment qui nécessite de trouver un juste milieu, et donner sens à l'activité. Toutefois, l'enseignant n'est pas un être rationnel (Roiné 2015) :

« Chacun prononce sa phrase à son tour selon le sens du cercle. L'oubli de Chloé crée un certain émoi. Les réactions s'enchaînent. Léon chipote au tapis. Léna n'écoute pas, se couche, s'assied, se promène et finit par être forcée à s'asseoir sur une chaise. Elle y pleure très fort. Stéphanie viendra s'excuser pour lui dire qu'elle n'avait pas voulu lui faire peur, mais qu'elle n'était pas attentive. » (JT 17/11/2023)

À cet instant, ce qu'on pourrait appeler une réaction en chaîne sonore se produit. Les vibrations sonores, issues des mouvements causés par l'inattention des enfants, engendrent les réprimandes de l'enseignante auxquelles se superposent les sanglots de Léna qui se répercutent sur ce que ressent Stéphanie. Celle-ci par des excuses, vient réparer la relation sociale qui avait été momentanément rompue (Le Breton 2021).

D'après Le Breton (2021), l'émotion est une réponse à un évènement réel ou non, en réaction à une conjoncture présente, passée ou à venir. Elle se raccroche au rapport que l'individu entretient avec le monde. Au cœur de l'expression de la tristesse, la signification attribuée aux larmes connaît diverses nuances. Néanmoins, le son qui les accompagne provoque immédiatement une réaction

chez l'institutrice : « Dans le couloir, Clémentine semble chagrinée devant son sac. Elle me dit que c'est Loris qui lui a arraché sa fleur en tirant trop fort. Mais 'C'est pas grave'. En classe, elle fond en larmes. Stéphanie lui demande ce qui se passe, la rassure : 'Oh mais maman ou mamy sauront la recoudre, elles cousent toutes les deux'. » (JdT 15/11/2023). Ce faisant, l'enfant apprend non seulement à comprendre les émotions des autres mais également à les ressentir de façon spécifique (Le Breton 2021) et à les réinterpréter selon son histoire personnelle et le contexte dans lequel il se trouve.

Mathéo, quant à lui, est un élève de 2^{ème} maternelle jugé par le corps professoral comme bruyant et incapable d'écouter. Il n'est, en effet, pas rare de l'entendre manifester sa présence par le son : « Mathéo, en réaction à la remarque de Stéphanie, a quitté la classe en criant » (JdT 16/11/2023). À ce propos, Gélard (2013), dans son étude de la société Aït Khebbach, met en lumière la façon dont les femmes manifestent leur présence grâce aux sons produits par leurs parures (voile, bracelets...). Mathéo semble quant à lui utiliser le son de sa voix, de ses râles, de ses chansons murmurées afin de manifester sa présence. Il lui arrive également de mobiliser le sonore afin d'attirer l'attention sur son absence :

« Lors de la comptine du matin qui propose aux enfants de monter dans le train des présences pour se rendre à l'école. Mathéo, en courant et criant, quitte le local durant le chant. Après ce moment musical, Solène est invitée à compter les camarades qui 'sont montés dans le petit train'. Mathéo, revenu, lui dit : 'Je suis pas monté dans le petit train, faut pas me compter'. » (JdT 14/11/2203)

Pour moi, il s'agit de comprendre ces manifestations sonores, soumises à des cadrages et apprentissages, telles qu'elles s'articulent à des situations sociales (Granger & Monjaret 2020). Une certaine attente comportementale de niveau sonore bas lors des temps d'apprentissage traduirait donc la recherche d'un environnement sonore harmonieux. Disqualifiés ouvertement, ces sons transgressifs débouchent sur une punition. Ils semblent montrer l'adhésion, ou non, aux normes qui régissent le lien social et aux caractéristiques attendues dans un paysage sonore institutionnel spécifique. En effet, les contextes sociaux et culturels, que les enfants traversent, les accompagnent ou les réprimandent dans l'apprentissage de leurs capacités sensorielles (Battesti & Candau 2023), créant ainsi un rapport particulier au sonore dans un contexte socio-culturel donné (Legrain 2014). A ce propos, la notion de « culture sonore » (Goetschel & Granger 2020) met en évidence que chaque groupe partage des repères, des conduites et des déchiffrements propres face au sonore, dont chaque manifestation comporte des dimensions pratique, symbolique et participe du processus de socialisation.

« Faire du bruit » durant un temps de spectacle, savoir composer ensemble

Les sons demeurent profondément collectifs et témoignent du social en train de se faire (Thibaud 2016). Une attention particulière à la sonorité développée conjointement par les enfants et les institutrices met en évidence une multiplicité de configurations sonores. Celles-ci peuvent apporter des indications sur les modalités du « faire société » :

« Les enfants de 1^{ère} 2^{ème} et 3^{ème} maternelle sont rassemblés dans une même classe afin d'y répéter leur chorégraphie commune avec leurs institutrices respectives. Toutefois, c'est compliqué et n'aboutit pas à ce qu'elles attendent. Dans un premier temps, celles-ci essayent de séparer les enfants en deux groupes afin de les mettre deux par deux dans

une file. Toutefois, les 1^{ère} maternelle ne suivent pas vraiment. Ils préfèrent se coucher par terre, jouer avec leurs copains, quitter le 'rang'. Tandis que certains 2^{èmes} essaient d'écouter sans y parvenir en raison du niveau sonore assez élevé. D'autres, en revanche, vont jouer avec les 1^{ère}, ceux, d'après Stéphanie, de fin d'année (Loris, Léna) qui sont 'plus petits mais capables d'écouter'. Quant aux accessoires prévus pour les enfants, ils deviennent objets de jeux ou motifs de disputes. Certains enfants quittent la classe et partent vaquer dans le couloir.

Les institutrices essaient d'autres méthodes. Je leur propose des idées. Toutefois Stéphanie me dit à plusieurs reprises qu'elle voit le 'truc dans sa tête', 'que ça lui semble clair/fluide' et que ça ne va pas. Laurette (l'institutrice des premières maternelles) répète : 'Ils n'y sont pas, ils sont en mode saccage'. Puisque cela ne fonctionne pas, Stéphanie renonce : 'J'abandonne ; les 1^{ères} n'y sont pas'. Elle prend le chemin de la classe, une fois le silence retrouvé, non sans peine, elle y explique aux enfants assis en cercle, que 'Les petits copains de première, ils n'en voulaient pas. C'est dommage' . » (JT 16/11/2023)

Le son autorisé par la communauté sonore varie selon les contextes. De même, la façon dont les enfants vont mobiliser le sonore, se toucher, orienter leur respiration ou encore se maintenir à une certaine distance sont autant d'éléments permis par le contexte (Hall 1968). Le concept d'« acoustémologie » (Boudreault-Fournier 2019b) permet de mettre en évidence les connaissances produites par le son et de prendre en compte le moment d'interaction. Le son devient alors un outil d'exploration qui permet d'appréhender la relation qu'entretiennent les individus entre eux. C'est ainsi qu'un niveau sonore très élevé semble souligner, pour les institutrices, l'échec des démarches qu'elles ont entreprises afin de modifier les comportements des enfants. Démunies, elles acceptent la contrainte de revoir le plan qu'elles avaient en tête. Réunies, les enseignantes cherchent une solution, se questionnant sur la façon d'adapter la danse, mais aussi afin de prendre en considération la classe, les élèves, la brièveté de cette chanson rythmée. Dans ce cas, « faire du bruit amène à composer ensemble. « L'agentivité collective » (Bindi 2015) demeure la capacité à innover pour un ensemble d'acteurs. S'il est possible pour les protagonistes d'initier ensemble un environnement sonore qui favorise l'entente, il se peut également que celui configuré par les uns dérange les autres. Le lendemain, de fait, les petits artistes semblent plus concentrés. La danse est légèrement modifiée.

Conclusion

Durant une semaine, j'ai partagé le vécu d'enfants de 3 à 5 ans qui évoluent dans une classe maternelle en milieu rural. Ils s'emploient chaque jour à développer leur autonomie par le biais d'activités basées sur le choix et la manipulation de plateaux, le chantonnement de ritournelles, la réalisation de grandes et petites tâches, ritualisées ou non. J'ai choisi de m'éloigner du discours à propos de leurs attitudes afin d'explorer *en quoi, saisir l'environnement sonore d'une classe d'enfants de deuxième et de troisième maternelle permet de comprendre comment les protagonistes se reliant à leur environnement et aux autres*. Pour ce faire, j'ai porté mon attention sur la façon dont ces mêmes acteurs construisent leur environnement sonore. En effet, les différents sons entendus en classe proviennent en grande partie de l'action humaine sur des humains ou sur l'environnement matériel. Les « sons toniques » (Schafer 1977) y constituent un son continu d'arrière-plan reconnu par les membres d'une même communauté. Néanmoins, lorsque des sons parasites s'imposent au

premier plan, cela complique le traitement d'informations contextuelles, voire est considéré comme altérant l'apprentissage.

Au contraire, un son peut être créé et ritualisé afin d'avertir, de projeter l'enfant dans un comportement futur, en témoignent les « balises sonores » (Schafer 1977) et le recours aux sons mobilisés sous forme de musique qui favorisent la mémorisation, la restitution, le mouvement conscient et coordonné, ainsi que l'apprentissage de savoirs. Les enfants apprennent par et sur les sons. En revanche, il est souvent attendu que la classe soit un lieu baigné dans un calme relatif afin de faire naître silence et écoute.

Au sein, de chaque société, l'enfant est pris à travers des liens travaillés (Razy 2010). Dès lors, comme les relations sociales ont cours dans un contexte spécifique, une attention particulière à l'environnement sonore construit permet d'interroger les façons de se relier aux autres. En effet, l'enfant, lors de ses interactions avec ses pairs et ses enseignants, rencontre des situations sociales hétérogènes dont les codes sociaux (Giuliani 2020) et univers sonores divergent. Dans cette classe de maternelle, il est primordial pour l'institutrice de placer un cadre sonore relativement bas qui permet à l'enfant d'apprendre tout en se sentant en « *bienveillance et en confiance* ». Toutefois, si l'intention dominante est de permettre à l'enfant de se construire dans l'altérité, le son produit et autorisé par la communauté sonore du groupe classe oscille entre le silence, l'écoute, la musique et le « faire du bruit » (c'est-à-dire manifester sa présence, et parfois, déranger l'autre). Ces catégories sonores interagissent constamment entre elles. Par l'altérité, c'est-à-dire par la rencontre constante du son d'autrui, l'enfant navigue dans un univers sonore où il n'est pas toujours aisé d'entendre et d'écouter mais où des solutions peuvent être négociées, comme en témoigne l'exemple du spectacle

Bien qu'au sein des sciences humaines et sociales, le sonore devienne de plus en plus un objet d'intérêt (Thibaud 2016), afin de prolonger cette réflexion, il pourrait être intéressant d'y articuler d'autres thématiques telles que le genre, les inégalités sociales, le grandir, etc. Ces croisements déboucheraient peut-être sur l'émergence ou non de rapports sociaux divergents. Développer une approche comparative contextualisée dans cette optique pourrait également contribuer à appréhender comment le son participe pleinement de l'environnement de l'enfant. En effet, les sons relatifs à l'enfance tels que ceux de la classe, de la plaine de jeux, du groupe etc. constituent également des milieux sonores qui accompagnent l'enfant dans la construction de son rapport aux autres.

Bibliographie

ABEBE T. 2019 « Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence ». *Social Sciences* 8(3) : 81. [<https://doi.org/10.3390/socsci8030081>]

ARAPI E. 2023 « Pédagogie Montessori : l'autonomie de l'élève vue par les enseignant·e·s », *Revue des sciences de l'éducation* 49(2). [<https://doi.org/10.7202/1113031ar>]

BATESON G., BIRDWHISTELL R.L., GOFFMAN E., HALL E.T., JACKSON D.D.A., SCHEFLEN A.E., SIGMAN S.J., WATZLAWICK P., WINKIN Y., BANSARD D., CARDOËN A., CHIARIERI M.-C. & SIMON J.-P. 2000 *La nouvelle communication*. Paris : Éditions du Seuil.

BATTESTI V., & CANDAU J. 2023 *Apprendre les sens, apprendre par les sens : Anthropologie des perceptions sensorielles*. Éditions Pétra : 600.

BERNARD Y. 2003 « Quelques traits de la pédagogie curative de l'enfant sourd : Une approche des problématiques de l'Antiquité au début du XXe siècle ». Université Paris Cité. <https://numerabilis.u-paris.fr/medica/bibliotheque-numerique/presentations/orl/b.php>

BINDI S. 2015 « Grandir aujourd'hui en Himalaya indien. Des rituels au secours d'une nouvelle adolescence ». *Ethnologie française* 4(154) : 715-724.

BOUDREAULT-FOURNIER A. 2019a « D'étudiant à « élève du son » : L'éveil sonore en anthropologie ». *Anthropologie et Sociétés*, 43(1), 49-69. <https://doi.org/10.7202/1060870ar>

BOUDREAULT-FOURNIER A. 2019b « Présentation : Ce que nous apporte le son : réflexions sur un champ en vibrations ». *Anthropologie et Sociétés*, 43(1), 9-24. <https://doi.org/10.7202/1060868ar>

BOURSIN M-L. 2018 « Présentation de soi et ressenti islamique sur le Web : le cas des clips musicaux ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 49(1) : 23-48.

CHEYRONNAUD J. 2009 « Rebut de sons. « Bruit » comme terme de critique perceptive ». *ethnographiques.org*. <https://www.ethnographiques.org/2009/Cheyronnaud>

COLON P.L. 2011 « Écoute, bruit et environnement : une incursion dans l'anthropologie des sens ». *Uzance*, 1(1). Université de Liège.

DELALANDE F. 2010 « Signification et émotion dans les conduites d'écoute musicale » in M. Ayari et H Makhoulf (dir.). *Musique, Signification et Émotion*. Paris: Delatour.

DELALANDE F. & CORNARA S. 2010 « Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: The ontogenesis of musical conducts » *Music Education Research*, 12(3), 257-268.

DELALANDE J. 2014 « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner ». *AnthropoChildren* 4.

DIASIO N. 2013 « La valeur heuristique des corps enfantins », *Corps*, 11(1), 277-286. <https://doi.org/10.3917/corp1.011.0277>

FEUGA L. 2020 « Transcription du sonore paysager dans le projet de paysage : Étude de la congruence entre le sonore et le visuel dans les représentations du paysage sonore ». Thèse de doctorat en architecture. ENSAP Bordeaux.

FOG OLWIG K. & GULLØV E. 2003 « Towards an anthropology of children and place » (1-19) in K. F. Olwig & E. GULLØV (ed.) *Children's place : Cross-cultural perspectives*. London : Routledge.

GARNIER P. 2020 « Penser les inégalités sociales entre enfants ». *Revue des sciences sociales*, Article 64. <https://doi.org/10.4000/revss.5786>

GÉLARD M.-L. 2013 « Des corps sensibles aux langages sensoriels en contexte saharien (tribu des Aït Khebbach, Maroc) ». In Petra (Éd.), *Ethnographier les sens*. p. 101-115.

GIULIANI F. 2020 « Revendication, réserve, ruse ». *Revue des sciences sociales*, Article 64. <https://doi.org/10.4000/revss.5592>

GOETSCHER P. & GRANGER C. 2020 « Saisir la dimension sonore des sociétés ». *Sociétés &*

Représentations 49(1), 9-23.

GRANGER C. & MONJARET A. 2020 « Bruits et chuchotements ». *Socio-anthropologie*, 41, Article 41 <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.6552>

HALL T. 1986 Proxémique. (Cardoen, A., et Chiarieri, M.C, Trad.) dans Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris. Seuil : 375.

INGOLD T. 2013 « Culture, nature, environnement. Vers une écologie de la vie ». In T. Ingold, *Marcher avec les dragons*. Zones sensibles: 15-39.

INGOLD T. 2011) "Worlds of sense and sensing the world: a response to Sarah Pink and David Howes". *Anthropologie Sociale* 19, 3: 313-317.

JOHNSON G.A., PFISTER A.E. & VINDROLA-PADROS C. 2012 Drawings, Photos, and Performances: Using Visual Methods with Children, *Visual Anthropology Review* 28(2): 164-178.

KERMANI Z. 2011 "Playing with Fire (and Water, Earth, and Air). Ritual Fluency and Improvisation among Contemporary Pagan Children", in Ridgely Susan, ed., *The Study of Children in Religions. A Methods Handbook*. New York University Press, p. 108-120

LAHIRE B. 2019 *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.

LANCY D.F. 2012 « Unmasking children's agency », *AnthropoChildren* 1(2). <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1253>

LE BRETON D. 2021 *Anthropologie des émotions*. Payot.

LE BRETON D. 2022 « Les émotions dans la relation pédagogique : présence, parole, silence ». *Administration & Éducation*, 176(4), 127-133.

LEGRAIN L. 2014 *Chanter, s'attacher et transmettre chez les Darhad de Mongolie* Paris, Centre d'études mongoles & sibériennes. École pratique des hautes études: 398.

MORELLI C. 2017 « The river echoes with laughter: A child-centred analysis of social change in Amazonia". *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 23(1) : 137-154.

MORSOMME D., REMACLE A., & SCHILLER I. S. 2023 « Bruit ambiant et voix dégradée : Quel impact sur la perception et la compréhension de la parole chez l'enfant ? » *Langages*, 230(2), 99-119. <https://doi.org/10.3917/lang.230.0099>

NEYRAND G. 2018 « La socialisation ou l'accès à l'humanité :Approche socio-anthropologique ». *Spirale*, 88(4), 97-106. <https://doi.org/10.3917/spi.088.0097>

Razy E. 2010 « La construction du lien parents/enfant : détours anthropologiques ». *Observatoire. Université de Liège*, 67.

Razy É. 2014 « La pratique de l'éthique : De l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour ». *AnthropoChildren* 4. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2046>

Razy É. 2019 « Bébés de l'anthropologie, anthropologie des bébés ? :Une longue quête si nécessaire ». *L'autre*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.3917/lautr.059.0131>

ROINÉ C. 2015 « La fabrication de l'élève en difficulté : Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire ». *Éducation et Socialisation*, 37. <https://doi.org/10.4000/edso.1138>

SAYEUX A.-S. 2010 « Le corps oreille. Une approche anthropologique sensuelle des musiques électroniques ». *Communications [EHES]*, 86, 229.

SCHAFFER M. 1997 *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Simon and Schuster.

THIBAUD J.-P. 2016 « Le sonore dans tous ses états. Quarante ans de recherche au Cresson ». *Aux sons des mémoires. Musiques, mémoires, archives*. Presses Universitaires de Lyon. <https://hal.science/hal-01879791>

TREVARTHEN C., MALENA B. & BYDLOWSKI M. 2004 « La communication de l'expérience par l'intersubjectivité : comment les bébés saisissent le sens de nos actions et de nos paroles ». *Psychiatrie française*, 35(2) : 8-44.

VINEL V. & ZALTRON F. 2020 « Institutions et modèles d'enfance contemporains ». *Revue des sciences sociales*, Article 64. <https://doi.org/10.4000/revss.5587>

ZOTIAN E. 2014 « La participation sociale et politique des enfants : Une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes ». *Lien social et Politiques*, 71, 127-142. <https://doi.org/10.7202/1024742ar>

Dictionnaires

Son (s.d) dans le dictionnaire CNRTL en ligne. <https://www.cnrtl.fr/definition/son//1>

Bruit (s.d) dans le dictionnaire CNRTL en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/bruit>

Musique (s.d) dans le dictionnaire CNRTL en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/musique>.

Silence (s.d) dans le dictionnaire CNRTL en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/silence>.

Podcasts

DALEMANS É. & FENTON G. (2022 - présent). « Écouter le quartier Européen. Une tentative d'ethnographie par les sons » [Podcast]. Laap. <https://sites.uclouvain.be/laap-anthropologie-prospective/ecouter-le-quartier-europeen/>

Notes

¹ Comme le stipulent de nombreux auteurs, parmi lesquels Morelli (2017), je précise qu'étudier les enfants, accéder à leur propre point de vue et le comprendre nécessite un travail de longue durée. Ainsi, en adéquation avec la brièveté de mon terrain (30 heures), ce seront plutôt des pistes de réflexion qui seront proposées grâce à l'analyse des matériaux récoltés et produits.

² Journal de terrain abrégé dans la suite du texte : JdT.

3 D'après Arapi (2023), la pédagogie de Maria Montessori place le développement naturel et l'autonomie des enfants au cœur de son processus éducatif. Selon cette approche, l'enseignant.e a un travail à réaliser sur l'environnement scolaire afin de créer des espaces permettant de concilier intérêt, liberté de l'élève et programme scolaire.