Enfance et animaux

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Un totémisme enfantin ?

Penser les animaux pour prendre sa place dans le monde social

Julien Vitores

Depuis leur article fondateur sur les « formes primitives de classification », l'affirmation d'Émile Durkheim et Marcel Mauss selon laquelle « [l]es premières catégories logiques ont été des catégories sociales »[1] a fait couler beaucoup d'encre. Le texte a notamment marqué par l'ambition du geste théorique consistant à identifier dans les cosmologies des sociétés dites « primitives » la preuve d'une origine proprement sociale de la faculté de classer. Ses auteurs ont soutenu que, dans des sociétés segmentées, l'exigence de prendre en charge collectivement les ressemblances et les différences entre groupes sociaux (tribus, phratries, clans) avait modelé et institutionnalisé des manières de penser le monde naturel par genres et espèces, hiérarchisées et inclusives : « […] les premières classes de choses ont été des classes d'hommes dans lesquelles ces choses ont été intégrées[2] ».

Depuis sa formulation il y a plus d'un siècle, cette thèse a suscité autant de fascination que de remises en cause[3]. Dans une synthèse de ces discussions,

1. Émile Durkheim et Marcel Mauss, « De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives » [1903], *in De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives*, éd. par É. Brian et F. Weber, Paris, PUF, 2017, p. 27-121, ici p. 114.
2. *Ibid.*
3. David Bloor, « Durkheim and Mauss Revisited: Classification and the Sociology of Knowledge », *Studies in History and Philosophy of Science*, 13-4, 1982, p. 267-297 ; Anne Warfield Rawls, « Durkheim's Epistemology: The Neglected Argument », *American Journal of Sociology*, 102-2, 1996, p. 430-482 ; Rodney Needham, « Introduction », *in* É. Durkheim et M. Mauss, *Primitive Classification*, trad. et éd. par R. Needham, Londres, Cohen & West,

Annales HSS, 80-4, 2025, p. 883-919, 10.1017/ahss.2025.10136
© L'auteur, 2026. Publié par Cambridge University Press pour le compte des Éditions de l'EHESS.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Philippe Descola est revenu sur cette controverse ancienne, rendant hommage au « caractère pionnier » du texte tout en soulignant l'excès de zèle théorique du « sociocentrisme » d'É. Durkheim et M. Mauss, les deux sociologues peinant à convaincre de l'origine proprement sociale de la taxonomie hiérarchique et inclusive des objets naturels[4]. Pour autant, P. Descola considère que leur thèse doit être prise au sérieux lorsque l'on classe les choses du monde au regard des « usages matériels ou idéels » auxquels on les destine (« comestible/non comestible, pur/impur, sacré/profane ») ou lorsque l'on en fait des supports d'opérations « symboliques » propres à des sociétés données (associations systématiques entre personnes, qualités, objets, orients). Il affirme que « le grand mérite » de leur essai a été de mettre en évidence les « correspondances […] entre les manières de classer les êtres et les choses et les manières de catégoriser les liens entre humains »[5]. Dans cet article, j'étudie la façon dont les enfants s'approprient et reproduisent ces correspondances symboliques, dès le plus jeune âge.

« [P]ourquoi le symbolisme animal ? », s'interrogeait Claude Lévi-Strauss dans son célèbre essai sur la notion de totémisme, faisant dès lors de ces « correspondances » symboliques entre catégories sociales et catégories naturelles une énigme majeure pour les sciences sociales[6]. Les travaux scientifiques qui soulignent la manière dont les animaux ont pu servir de référents analogiques ou métaphoriques pour désigner des groupes sociaux, des liens sociaux ou encore des relations hiérarchiques ne manquent pas[7]. Or, comme le suggère le sociologue américain John Levi Martin, ce phénomène s'observe tout particulièrement dans les productions culturelles adressées aux enfants, et en particulier dans la littérature jeunesse, qu'il

[1903] 1963 ; John R. Searle, « Searle Versus Durkheim and the Waves of Thought: Reply to Gross », *Anthropological Theory*, 6-1, 2006, p. 57-69.

4. Philippe Descola, « Durkheim et Mauss en tandem », *L'Année sociologique*, 72-1, 2022, p. 185-199, ici p. 198 et 192.

5. *Ibid*., p. 197.

6. Claude Lévi-Strauss, *Le totémisme aujourd'hui*, Paris, PUF, [1962] 2002, p. 109.

7. Du côté de l'anthropologie, voir par exemple les articles classiques de Clifford Geertz et James W. Fernandez parus dans le numéro spécial « Myth, Symbol, and Culture » de la revue *Dædalus* (101-1, 1972), respectivement : « Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight », p. 1-37 et « Persuasions and Performances: Of the Beast in Every Body… And the Metaphors of Everyman », p. 39-60. Pour des travaux plus récents, voir Sergio Dalla Bernardina, *L'éloquence des bêtes. Quand l'homme parle des animaux*, Paris, Métailié, 2006 ; Romain Simenel, « Quand les animaux et les fleurs apprennent aux enfants à parler. La transmission du langage chez les Aït Ba'amran (Maroc) », *L'Homme*, 221-1, 2017, p. 75-114 ; Charles Stépanoff, *Attachements. Enquête sur nos liens au-delà de l'humain*, Paris, La Découverte, 2024. En histoire, on pourra se référer à Michel Pastoureau, *Bestiaires du Moyen Âge*, Paris, Éd. du Seuil, 2011 ; Silvia Sebastiani, « L'orang-outang, l'esclave et l'humain : une querelle des corps en régime colonial », G. Calvi et S. Sebastiani (dir.), nº spécial « La querelle des corps. Acceptions et pratiques dans la formation des sociétés européennes », *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, 11, 2013, https://doi.org/10.4000/acrh.5265 ; Pierre Serna *et al.* (dir.), *Dictionnaire historique et critique des animaux*, Ceyzérieu, Champ Vallon, 2024. En sociologie, voir Arnold Arluke et Clinton R. Sanders, *Regarding Animals*, Philadelphie, Temple University Press, 1996.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

décrit comme traversée par des formes de raisonnement totémiques[8]. De nombreuses enquêtes ont par ailleurs suggéré que les animaux, omniprésents dans les univers symboliques mis à disposition des enfants[9], dans les premiers mots qu'ils et elles apprennent[10], dans les histoires qui leur sont racontées[11] et jusque dans leurs rêves[12], pouvaient constituer des opérateurs élémentaires des façons enfantines de voir le monde ou des supports symboliques formant une matière première dans l'apprentissage des manières de penser. Ma démarche, dans cet article, consistera précisément à réinterroger la façon dont les animaux sont appréhendés, catégorisés et qualifiés par les enfants.

Le détour par l'enfance permet par ailleurs de renouveler et de dépasser la question des formes « primitives » de classification. En effet, s'il est admis que les sociétés humaines procèdent fréquemment à des correspondances entre catégories sociales et catégories naturelles, un débat reste ouvert quant à la manière dont s'articulent les différents types de catégorisation. Les classifications utilisées pour penser le monde social sont-elles premières et servent-elles de matériau symbolique élémentaire pour penser la nature et ses divisions ? C'est ce que suggère le vocabulaire même des taxonomies du monde naturel, en particulier les termes « classe », « règne » et « famille » dans la classification linnéenne des animaux[13]. Faudrait-il plutôt, à l'inverse, voir dans les catégories utilisées pour identifier les éléments naturels des supports élémentaires de la pensée humaine, permettant dans un second temps d'opérer ou de légitimer des distinctions sociales entre groupes et entre types de relations[14] ? À rester dans ces formulations, nous nous coinçons dans de stériles apories. La volonté de démontrer l'antériorité historique ou socio-logique des classements sociaux sur les catégorisations élémentaires du monde naturel (ou inversement) risque de se perdre dans des débats insolubles sur l'origine de la pensée, sans que l'on puisse apporter d'éléments empiriques probants sur la manière

8. John Levi Martin, « What Do Animals Do All Day?: The Division of Labor, Class Bodies, and Totemic Thinking in the Popular Imagination », *Poetics*, 27, 2000, p. 195-231.
9. Gail F. Melson, *Les animaux dans la vie des enfants*, trad. par F. Bouillot, Paris, Payot, [2001] 2009 ; Gene Myers, *The Significance of Children and Animals: Social Development and Our Connections to Other Species*, West Lafayette, Purdue University Press, [1998] 2006.
10. Holly Hargis et Julie Pagis, « La différenciation sociale du langage à 2 ans. Une approche variationniste des premiers mots à partir de l'enquête Elfe », R. Sirota et D. Boyer (dir.), nº spécial « Socialisation des enfants. Intentions, attentions et injonctions », *Revue des politiques sociales et familiales*, 136-137, 2020, p. 9-23.
11. Pour Michael Bell, l'usage systématique des animaux dans la littérature enfantine constitue une forme de « socialisation de la nature » qui « projette » la société humaine sur « le monde des animaux » (Michael Bell, *Childerley: Nature and Morality in a Country Village*, Chicago/Londres, The University of Chicago Press, 1994, p. 164).
12. Bernard Lahire, *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, [2018] 2021, p. 490.
13. M. Bell, *Childerley*, *op. cit.*, p. 164.
14. S'opposant aux « conceptions sociocentristes durkheimiennes », Charles Stépanoff avance par exemple que « [l]a notion de puissance non humaine est plus universelle que le pouvoir politique, c'est le second qui doit donc dériver de la première et non l'inverse » (C. Stépanoff, *Attachements*, *op. cit.*, p. 554).

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

dont sont engendrées d'éventuelles formes « élémentaires » de classification. Les réflexions sur la genèse sociale de la catégorisation ne sont cependant pas vouées à ce type d'impasse, et la sociologie de l'enfance permet précisément d'apporter un nouvel éclairage. Comme l'ont récemment suggéré Dieter Vandebroeck et Maaike Jappens, il est possible de porter un regard nouveau sur les questions ouvertes par É. Durkheim et M. Mauss en s'intéressant non pas à la phylogenèse socio-historique de l'esprit (à la recherche, peut-être illusoire, de formes « primitives » de manières de penser), mais en étudiant plutôt l'ontogenèse sociale (ou la socio-genèse) des dispositions classificatoires et des modes de catégorisation élémentaires dans l'enfance. En observant, par des dispositifs d'enquête adaptés, les façons dont les enfants apprennent à penser leur environnement, il est envisageable d'éclairer empiriquement la construction progressive de leurs manières de classer les personnes et les choses[15]. L'étude des pratiques de catégorisation des enfants, dès le plus jeune âge, permet d'aller au-delà de certaines oppositions entre nature et culture, entre la pensée « sauvage » et des formes de raisonnement plus abstraites, ou encore entre catégories taxonomiques et catégories sociales[16].

La perspective défendue ici s'inspire notamment des intuitions de la psychologie culturelle des années 1930 de Lev Vygotski, qui considère que la pensée est avant tout une forme spécifique de pratique dépendant de l'usage de certains « moyens de pensée » disponibles dans différents contextes socio-culturels[17]. Dès lors, il n'est plus question d'identifier dans les apprentissages enfantins une quelconque origine de la pensée, mais plutôt de comprendre comment les enfants apprennent à se saisir de certains outils (matériels et symboliques) à leur disposition pour donner du sens à leur environnement ainsi qu'à leur propre place dans le monde. Il s'agira donc de se demander comment les représentations canoniques des animaux, qui composent une grande partie des univers culturels conçus pour les plus jeunes âges, peuvent constituer des instruments symboliques privilégiés de la socialisation primaire. Comme l'a montré J. L. Martin, les personnages animaux de la littérature enfantine permettent bien souvent de faire comprendre aux enfants certains enjeux sociaux jugés complexes ou abstraits. Peut-on alors, comme il le suggère, parler d'un « totémisme enfantin »[18] ? Comment les usages symboliques des figures animales peuvent-ils participer à la genèse des aptitudes à déchiffrer le monde social ?

15. Dieter Vandebroeck et Maaike Jappens, « Some Other 'Primitive Forms of Classification': Contribution to the Study of Children's Collective Representations », D. Vandebroeck (dir.), nº spécial « Thinking Through Technique », *Poetics*, 91, 2022, https://doi.org/10.1016/j.poetic.2022.101667.

16. Wilfried Lignier et Julie Pagis, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Éd. du Seuil, 2017, p. 217.

17. Wilfried Lignier et Nicolas Mariot, « Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle », *in* B. Ambroise et C. Chauviré (dir.), *Le mental et le social*, Paris, Éd. de l'EHESS, 2013, p. 191-214 ; Lev Vygotski, *Pensée et langage*, trad. par F. Sève, Paris, La Dispute, [1934] 1997.

18. J. L. Martin, « What Do Animals Do All Day? », art. cit.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

J'entends ici approfondir ce questionnement, en étudiant dans un même mouvement la manière dont les enfants en viennent à penser le monde naturel – en particulier les animaux – et la genèse des catégorisations sociales. Ma réflexion s'appuie sur une enquête au sujet de la socialisation à la nature et par la nature, menée auprès d'enfants âgé·es de 3 à 6 ans. Dans un premier temps, je commencerai par présenter cette enquête, en montrant comment elle m'a permis d'étudier la sociogenèse des catégorisations enfantines des animaux. Dans un deuxième temps, je reviendrai plus en détail sur les discussions autour de la notion de totémisme, en suggérant qu'il est possible, grâce à la combinaison de plusieurs approches théoriques, d'étudier le rôle des symboles animaux dans les représentations enfantines des rapports sociaux. Enfin, dans un troisième temps, j'analyserai plus spécifiquement la manière dont, en pratique, les animaux permettent aux enfants d'opérer des distinctions sociales ou de prendre position dans des interactions entre enfants.

Symbolisme animal et catégorisations enfantines

L'enquête sur laquelle s'appuie cet article porte sur des enfants scolarisé·es à l'école maternelle, âgé·es de 3 à 6 ans. Une partie de la recherche a consisté à effectuer des observations ethnographiques (environ 140 heures au total), entre janvier 2019 et juin 2021, au sein de trois écoles maternelles françaises, dont deux se situent à Paris et une dans une petite ville rurale du sud-est de la France, que je nommerai ici Braillac. Le caractère poly-situé de cette enquête m'a permis de rencontrer des enfants issu·es de milieux sociaux variés, depuis les fractions économiques des classes supérieures urbaines rencontrées dans l'un des beaux quartiers de l'Ouest parisien jusqu'à diverses fractions des classes moyennes et populaires, qu'elles soient urbaines ou rurales. Dans ces trois écoles, j'ai eu l'occasion de mener des observations, d'effectuer des entretiens avec les parents de plusieurs enfants et de mettre en place des activités de dessin de la nature ainsi que des questionnaires ethnographiques, enregistrés et retranscrits, auprès de l'ensemble des enfants rencontré·es.

Comment s'orienter dans le monde naturel

Les observations ont été effectuées dans le cours des activités scolaires ordinaires ainsi qu'à l'occasion de sorties plus spécifiquement dédiées à la découverte de la nature et des animaux (fermes pédagogiques, jardins, aquarium, etc.). Ces situations permettent d'étudier la façon dont les enfants classent, désignent, valorisent ou disqualifient les animaux, dans des moments d'apprentissage et dans des séquences d'interactions ludiques au sein de l'univers scolaire. Elles permettent également de documenter leurs appropriations symboliques des représentations stylisées et anthropomorphisées des animaux de la littérature jeunesse ou des dessins animés. Ces observations ont été complétées par des entretiens avec des parents (au nombre de 53), qui ont permis de mettre en relation les attitudes des enfants

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

à l'égard des choses naturelles, les expériences familiales et les supports culturels familiers des enfants.

Pour appréhender plus précisément les modalités enfantines de catégorisation et de qualification des animaux, j'ai mis en place une méthode plus « expérimentale » consistant à soumettre aux enfants un jeu de cartes sur les animaux. Depuis l'article de référence de Luc Boltanski et Laurent Thévenot intitulé « Comment s'orienter dans le monde social »[19], les jeux de cartes sociologiques ont à plusieurs reprises été utilisés pour étudier le « sens social » des enquêté·es, en particulier auprès d'un public enfantin[20]. L'activité en question consiste généralement à proposer aux enfants des cartes représentant des métiers qu'ils et elles doivent classer de manière hiérarchique par ordre de préférence, et ce afin de saisir la « connaissance intuitive que l'enfant acquiert du monde social[21] ». Cette connaissance intuitive recouvre non seulement les aptitudes des enfants à identifier les rôles professionnels et à repérer les hiérarchies sociales existantes, mais également leur rapport affectif (goûts/dégoûts) aux différents métiers ainsi que leur capacité à se « situer » dans le monde social. Je me suis inspiré de ce type d'outil sociologique afin d'appréhender la perception que les enfants ont des divers éléments qui composent le « monde naturel ». Récemment, ce dispositif a été expérimenté sous la forme d'un jeu en ligne, dans le cadre de l'« Étude longitudinale française depuis l'enfance » (ELFE) : il était demandé aux enfants quel animal ils et elles voudraient être ou ne pas du tout être parmi les cinq proposés (oiseau, ours, chien, lion, chat), en associant ces préférences à des qualités projetées par les enfants sur chacun de ces animaux ainsi qu'à des dispositions morales[22]. Le nombre d'animaux proposé limitait toutefois les variations dans les manières possibles de les catégoriser, de les apprécier ou de les juger. J'ai pour ma part confectionné un jeu de cartes comprenant 14 photographies en couleur d'animaux variés : un castor, un chat, un chien, une coccinelle, une girafe, un lion, un perroquet, un pigeon, un rat, un renard, un scarabée, un serpent, une tortue et une vache.

19. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, « Comment s'orienter dans le monde social », *Sociologie*, 6-1, 2015, p. 5-30 (initialement paru en 1983 en anglais sous le titre « Finding One's Way in Social Space: A Study Based on Games » dans *Social Science Information* [22-4/5]).

20. Bernard Zarca, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, 36-4, 1999, p. 67-101 ; W. Lignier et J. Pagis, *L'enfance de l'ordre*, *op. cit.* ; D. Vandebroeck et M. Jappens, « Some Other 'Primitive Forms of Classification' », art. cit.

21. B. Zarca, « Le sens social des enfants », art. cit., p. 74.

22. Jérôme Camus, Bertrand Geay et Julie Pagis, « Serious Sociological Games in the ELFE Cohort Study: Using Children's Play to Gain Perspective on Their Visions of the World », J. Pagis et A. Simon (dir.), n° spécial « From the Point of View of Children/Du point de vue des enfants », *Bulletin de méthodologie sociologique*, 146-1, 2020, p. 99-123.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Figure 1 – Le jeu de cartes de 14 photographies d'animaux



Photographie : Julien Vitores.

À partir de ce jeu de cartes, j'ai standardisé un questionnaire à destination de l'ensemble des élèves des trois classes étudiées. Au total, 91 enfants ont pu être interrogé·es de manière individuelle, au sein des trois écoles, et les passations ont été enregistrées et retranscrites. Dans un premier temps, après avoir placé devant les enfants les cartes d'animaux, toujours dans le même ordre, je leur demandais de nommer les animaux qu'ils ou elles connaissaient en leur donnant l'occasion, dans le cas inverse, de proposer un nom (« Celui-là c'est quoi à ton avis ? Tu sais ? »). Je les interrogeais ensuite sur leurs trois animaux « préférés », en les faisant systématiquement préciser la raison de leur choix (« C'est lequel que tu préfères ? Pourquoi tu l'aimes bien ? »). Puis j'ajoutais : « Et si tu devais être un animal, toi tu serais lequel ? » Une question portait ensuite sur les animaux qu'elles et ils n'aimaient pas (ou moins que les autres), et les raisons pour cela. Je leur ai également systématiquement demandé s'ils et elles avaient vu certains animaux « en vrai » et si oui, à quelles occasions et avec qui. Enfin, une dernière question consistait à savoir si certains animaux faisaient, selon eux, partie de « la même famille ».

En ce qui concerne la constitution du jeu, un premier critère de sélection avait été de choisir des animaux susceptibles d'être connus de la plupart des enfants interrogé·es, soit en tant qu'animaux domestiques (chat, chien), soit en tant qu'animaux communs (pigeon, rat, coccinelle), soit en tant qu'animaux associés à des espaces canoniques tels que la ferme (vache), le zoo (lion, girafe, perroquet, tortue) ou la forêt (renard, castor, serpent, scarabée). Bien d'autres animaux auraient pu être intégrés à ce jeu de cartes, comme des poissons, des singes, des animaux étranges, tel l'ornithorynque, ou encore des animaux imaginaires. J'ai cependant tenu à restreindre le nombre d'animaux proposés dans un souci de compromis

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

entre la volonté de rendre les résultats exploitables (ce qui nécessitait de limiter leur nombre pour identifier des choix récurrents) et le souhait de laisser la place à une diversité d'espèces et de qualités susceptibles de leur être associées. La sélection avait en effet pour but de faire varier les caractéristiques physiques des différents animaux choisis (formes, tailles, couleurs, modes de reproduction). Ainsi, le jeu de cartes comporte à la fois des animaux aux couleurs vives (perroquet, coccinelle, girafe), des animaux aux pelages plus ternes (rat, chien, castor) et d'autres encore dotés d'écailles ou de carapaces aux motifs géométriques (serpent, tortue). Il s'agissait également de jouer sur la variété des représentations qui leur étaient canoniquement associées : la coccinelle, jolie et innocente ; le lion, royal et féroce ; le perroquet, coloré et farceur ; le serpent, dangereux et perfide ; le chien, fidèle et protecteur ; le renard, rusé et sauvage ; le pigeon, sale et urbain ; etc. Les réponses enfantines ont souvent confirmé la prégnance de ces correspondances instituées : des enfants ont ainsi déclaré aimer le lion « parce que c'est le plus fort ! » ou la coccinelle au motif qu'elle est « toute jolie ». Parfois, les enfants ont donné des réponses plus spécifiques et propres à des expériences singulières, un garçon expliquant préférer le castor « parce que moi je suis Canadien » ou une fille me confiant avoir un faible pour le chat car « mon père il est allergique au chat [*rire*] ». Il est déjà possible d'entrevoir, dans ces exemples, le type de liens que les enfants opèrent entre des jugements portés sur les animaux et des modes de catégorisation associés à d'autres univers sociaux. Permettant l'observation des tâtonnements enfantins pour donner du sens à ces images d'animaux et pour les qualifier, cette méthode se rapproche de celles qui ont été mobilisées dans des enquêtes récentes sur la dimension socialisée des catégories de perception et de jugement[23]. En particulier, il s'agissait pour moi de comprendre comment les enfants qualifient et valorisent/dévalorisent les animaux proposés, et d'observer les associations qu'ils et elles effectuent spontanément. Cela permet notamment de voir à l'œuvre leur manière de « recycler » des schèmes diversifiés pour les apprécier, comme la force, la faiblesse, la beauté, l'intelligence ou le caractère amusant[24]. En plus de constituer un matériau qualitatif riche – et complémentaire des observations et entretiens –, cette approche expérimentale m'a également permis de quantifier les réponses des enfants et de représenter, par des moyens statistiques, un espace des préférences enfantines et partant, d'analyser la distribution et les variations sociales de leurs modalités de qualification et d'appréciation des animaux.

L'introduction de la question sur les « familles » d'animaux avait enfin pour objectif de susciter de la part des enfants des regroupements et associations, afin d'observer la manière dont ils et elles mobilisent ou non certaines classifications animales légitimées par le système scolaire. Dans la constitution et la sélection des cartes, un autre enjeu était donc de former des « paires » d'animaux appartenant

23. Karen A. Cerulo, « Odeurs et préjugés : olfaction, production et attribution de sens » [2018], n° spécial « Sociologie et cognition », *Socio-logos*, 16, 2022, https://doi.org/10.4000/socio-logos.5463.

24. Sur la notion de « recyclage symbolique », voir W. Lignier et J. Pagis, *L'enfance de l'ordre*, *op. cit.*

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

aux mêmes classes, genres ou ordres taxonomiques : le chat et le lion (félins), le chien et le renard (canidés), le rat et le castor (rongeurs), la vache et la girafe (ruminants), le pigeon et le perroquet (oiseaux), la coccinelle et le scarabée (insectes), et la tortue et le serpent (reptiles). Cela permettait, en plus de l'exploration relativement libre des goûts et dégoûts enfantins, de mettre à l'épreuve leur compétence en matière de catégorisation des animaux. C'est sur les enseignements tirés de ce petit jeu classificatoire que je vais revenir pour commencer.

Des animaux bons à penser ?

Les représentations d'animaux jouent un rôle tout particulier dans l'apprentissage de la catégorisation. Dans son explication des usages des espèces animales pour représenter des catégories sociales, C. Lévi-Strauss s'oppose en effet à l'idée selon laquelle les animaux constitueraient simplement des supports symboliques « contingents », qui auraient avant tout le mérite d'être disponibles pour l'esprit car présents dans l'environnement immédiat des groupes humains (une hypothèse qu'il attribue à É. Durkheim)[25]. Il récuse également les perspectives fonctionnalistes ou utilitaristes en postulant que « les espèces naturelles ne sont pas choisies parce que 'bonnes à manger', mais parce que 'bonnes à penser'[26] », autrement dit parce qu'elles composent une « nomenclature privilégiée » qui offre à l'humain « une méthode de pensée »[27]. Selon lui, le caractère diversifié et contrastif des apparences animales en fait de parfaits supports pour l'exercice des opérations élémentaires de la pensée classificatoire (que sont notamment l'opposition et la corrélation) et explique donc la place prépondérante que les animaux occupent dans les représentations collectives, les récits mythiques ou les symboles claniques.

Nous pourrions ainsi partager une interprétation lévi-straussienne de l'omniprésence des animaux dans les productions culturelles adressées aux enfants : celle-ci aurait, pour les jeunes générations, une fonction d'éducation à la pensée et à la familiarisation aux opérations consistant à identifier ressemblances et différences dans la vaste mosaïque du monde. C'est là l'idée défendue par le philosophe Paul Shepard dans son ouvrage *Thinking Animals*, paru en 1978. D'après lui, les sociétés humaines, en accordant une place privilégiée aux animaux dans leurs formes culturelles (et en particulier dans celles destinées aux enfants), se seraient donné les moyens de perpétuer le processus par lesquels les animaux ont servi de support, dans l'évolution de l'espèce, au « développement du langage et de la pensée[28] ». Faisant sienne l'idée de Ernst Haeckel pour qui « l'ontogenèse répète la phylogenèse », P. Shepard considère les animaux comme une « porte d'entrée de la cognition », évoquant « la minutie obsessionnelle avec laquelle, indépendamment de sa culture, le tout petit enfant nomme les animaux en collaborant inconsciemment

25. C. Lévi-Strauss, *Le totémisme aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 91.
26. *Ibid.*, p. 132.
27. *Ibid.*, p. 22.
28. Paul Shepard, *Thinking Animals: Animals and the Development of Human Intelligence*, Athens, University of Georgia Press, [1978] 1998, p. 2 (je traduis).

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

avec un parent ou un éducateur »[29]. Les exercices ordinaires consistant à s'entraîner à les nommer et à les classer sont donc, d'après lui, l'un des fondements de la pensée abstraite et de la capacité à former des concepts.

Pendant mon enquête, j'ai effectivement constaté que les animaux servent souvent de supports éducatifs pour l'apprentissage de la catégorisation, en particulier dans l'univers scolaire. Lorsqu'elles invitent les enfants à nommer les éléments naturels, les enseignantes que j'ai rencontrées insistent sur les caractéristiques spécifiques qui permettent de les distinguer les uns des autres. Une enseignante de moyenne section explique avoir choisi « les animaux » comme thème directeur du programme scolaire de l'année en cours, puis mentionne des apprentissages sur les « canidés », permettant aux enfants de distinguer le chien du renard, en détaillant à chaque fois leurs différences de museau, de coussinets et de modes de vie. Dans la droite ligne des enseignements classiques de l'histoire naturelle, l'école valorise ainsi la capacité des enfants à mobiliser de manière précoce les catégories taxonomiques de la classification scientifique (linnéenne) du vivant[30]. Pour ce faire, les enseignantes mettent à disposition de leurs élèves des livres portant directement sur la nature et sur les animaux (tels que des ouvrages documentaires, des imagiers, des atlas ou des encyclopédies), et elles encouragent leurs usages, incitant en particulier les enfants à reconnaître, identifier et comparer les animaux photographiés ou représentés.

À rebours de l'épistémocentrisme du structuralisme de C. Lévi-Strauss[31], il m'a semblé nécessaire de tenir compte de la dimension socialement instituée non seulement du type de classification (scientifique, abstraite) encouragé par l'école, de son ancrage matériel (dans des supports graphiques, des images, des textes), mais également du type de disposition et d'intérêt que les enfants développent par la répétition de ces pratiques de classement des animaux. Cela suppose d'étudier la catégorisation enfantine dans ses dimensions *pratiques*, en s'interrogeant de manière contextuelle sur l'apprentissage enfantin de certains modes de catégorisation. Les entretiens effectués avec des parents d'enfants scolarisé·es à l'école maternelle permettent alors de documenter le rôle déterminant de l'étayage appliqué par les adultes pour encourager ces apprentissages, en se mettant à disposition des enfants afin d'accompagner l'expression de leur curiosité :

> *Quand on connaît pas on va chercher, on pousse le truc en allant chercher des infos, pour savoir quel type d'araignée c'est, qu'elle est inoffensive […]. Et c'est génial, parce qu'après, lui, il cherche à connaître les noms, les noms scientifiques. Et il les retient bien, donc il va les*

29. Paul Shepard, « Comment l'animal nous rend humains », n° spécial « Ce que nous apprennent les animaux », *Esprit*, 6, 2010, p. 155-164, ici p. 158.
30. Pierre Dasi, *Penser et représenter la nature à l'école sous la Troisième République*, Paris, L'Harmattan, 2021.
31. C. Lévi-Strauss postule que les systèmes de mise en « ordre » du monde par des nomenclatures classificatoires découlent de certaines « exigences intellectuelles » qui caractérisent le fonctionnement universel de l'esprit, « le classement, quel qu'il soit, possédant une vertu propre par rapport à l'absence de classement ». Voir C. Lévi-Strauss, *Le totémisme aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 21.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

*replacer après (*rire*). Ils sont en demande en fait. Parce que moi qu'il me dise : « C'est quoi le nom de cette araignée ? » Ben c'est une araignée domestique… « Non, non, mais c'est quoi son vrai nom ? » Ben du coup on fait l'effort d'aller chercher et de répondre à leurs questions*[32].

Classer les animaux ne signifie pas uniquement les découvrir dans son environnement immédiat et laisser libre cours à une curiosité intellectuelle conçue comme universelle. Cela engage un intérêt pour la pratique en question, un goût pour le fait de savoir nommer, de parvenir à identifier correctement et précisément les choses naturelles (« Mais c'est quoi son vrai nom ? »). La sociogenèse des dispositions enfantines ne repose donc pas seulement sur des formes d'exposition à certains types de choses, mais bien sur l'engagement des enfants dans certains types d'activités sociales. Le souci de bien catégoriser les choses du monde est une disposition cultivée, qui s'actualise dans des pratiques socialement contextualisées[33]. Par ailleurs, tous les enfants du même âge ne catégorisent pas les animaux avec la même aisance.

Familles d'animaux

Les enfants n'ont pas tous la même connaissance des animaux présentés dans le jeu de cartes. Certains et certaines ont déjà eu l'occasion d'avoir des expériences diversifiées et singulières, lors de sorties en nature, dans des parcs ou au zoo, qui leur ont permis de voir certains animaux « en vrai ». Par ailleurs, les parents dotés en capital culturel mentionnent très souvent, dans les entretiens, l'usage d'ouvrages encyclopédiques sur les animaux avec leurs enfants[34]. Les enfants issu·es des classes supérieures diplômées[35] ont ainsi été en mesure de nommer en moyenne 11,6 animaux avec la catégorie attendue, contre 10,3 parmi les enfants issu·es des classes moyennes et populaires. Les animaux choisis étant pour la plupart bien connus des élèves, ce sont généralement le castor et le scarabée qui ont été ici discriminants et, plus rarement, le renard, la tortue ou le perroquet. Les enfants de classes moyennes et populaires résidant en contexte rural ont cependant rencontré moins de difficultés, sachant identifier correctement 11 animaux en moyenne, contre seulement 9,6 pour ceux et celles de Paris. Mais le but du jeu de cartes n'était pas seulement d'éprouver les connaissances des enfants sur ces différents animaux, il était aussi d'observer leur manière d'opérer de potentiels regroupements logiques entre ces derniers.

32. Sarah, artisane couturière, mère de Timéo, 5 ans, Paris, école Léon Blum.
33. L'enquête de Vanessa Manceron sur les naturalistes anglais met en lumière le fait que la « passion cognitive » pour la connaissance détaillée et méticuleuse des êtres vivants n'est pas purement spontanée. Cette volonté de savoir s'inscrit en effet dans un registre pratique et dans des formes d'apprentissage très spécifiques, qui supposent de cultiver ce goût pour la connaissance et de développer des « compétences » naturalistes avec « méthode et discipline ». Voir Vanessa Manceron, *Les veilleurs du vivant. Avec les naturalistes amateurs*, Paris, La Découverte, 2022, p. 83.
34. Pour une analyse plus détaillée de ces pratiques éducatives, voir Julien Vitores, « Connaître la nature sur le bout des doigts : dispositions naturalistes et capital culturel à l'école maternelle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, à paraître.
35. C'est-à-dire dont au moins un des parents est diplômé d'un Bac+5.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

L'ultime point du questionnaire soumis consistait à interroger les enfants sur la présence ou non d'animaux appartenant à la « même famille » (en précisant ceux « qui vont ensemble » ou « qui peuvent aller ensemble »), avant de leur demander les raisons pour lesquelles ils et elles opéraient ces associations. À ce petit jeu, les enfants issu·es des classes les plus dotées en capital culturel identifient plus souvent que les autres des familles de façon « correcte », c'est-à-dire des familles correspondant aux classifications scientifiques légitimées par l'école[36] : environ les deux tiers reconnaissent au moins une famille, contre moins de la moitié parmi les autres enfants. En moyenne, ils et elles distinguent deux fois plus de familles. Le plus intéressant est ici d'observer la façon dont ces enfants issu·es des classes supérieures justifient leurs réponses :

> *Julien : Dans ces animaux, à ton avis, est-ce qu'il y en a qui sont de la même famille ? Des animaux qui peuvent aller ensemble, dans la même famille.*
> *Louis : Oui ! Ces deux-là, c'est la famille, c'est des oiseaux [*il pointe le pigeon et le perroquet*].*
> *Julien : Ouais, très bien.*
> *Louis : Ces deux-là ils sont carnivores ! [*Il pointe le lion et le renard.*]*
> *Julien : Ouais. Qu'est-ce que ça veut dire carnivore ?*
> *Louis : Qu'ils mangent de la viande ! Et lui, il est herbivore [*il pointe le scarabée*], herbivore, il va avec la girafe. Et la vache. Et la coccinelle [*il réfléchit un instant*]. Puis y a aussi le chat et le lion !*
> *Julien : Ouais. C'est quoi, ça, comme famille ?*
> *Louis : Les euh… J'ai oublié le nom.*
> *Julien : Et tu te rappelles où est-ce que tu l'avais vu qu'ils étaient de la même famille ?*
> *Louis : Parce que j'ai une encyclopédie des familles des animaux !*
> *Julien : C'est vrai ? Tu la lis avec qui ?*
> *Louis : Avec maman. Moi j'ai que des livres de nature*[37].

L'aptitude de plusieurs élèves à identifier des classes taxonomiques regroupant des animaux du jeu de cartes (mammifères, carnivores, oiseaux ou félins) repose d'abord sur une compétence pratique, préréflexive, qui s'active très rapidement à la suite des questions posées, comme l'illustrent leurs gestes rapides et parfois silencieux. Que ces élèves identifient correctement certaines associations (en particulier les binômes préparés par mes soins) ne signifie pas pour autant qu'ils ou elles savent justifier celles-ci en des termes maîtrisés ou par des définitions précises – il est fréquent que les enfants en question admettent avoir oublié les noms des familles reconnues. Les enfants acquièrent très tôt une conscience de la

36. Un regroupement « correct » consistait à associer des animaux au sein d'une famille, d'une classe ou d'un ordre supérieur (félins, canidés, reptiles, etc.), sans intrus (par exemple, dire que le chat et le lion étaient de la même famille était considéré comme une réponse correcte, alors que l'association pigeon-perroquet-coccinelle, parfois justifiée par le fait que ces animaux « volent », n'était pas retenue comme telle).
37. Activité à partir du jeu de cartes, 7 juin 2019, Paris, école Saint-Joseph.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

légitimité institutionnelle des catégories utilisées, mais ils et elles se contentent bien souvent de savoir qu'une distinction existe et qu'elle est susceptible d'être confirmée par des adultes compétent·es avant de la remobiliser[38]. C'est ce qu'illustre la réponse d'Astrée, une camarade de classe de Louis, qui motive son regroupement du chat et du renard parmi les mammifères en s'écriant : « Parce que mon papa me l'a dit ! »

L'habitude de ce type d'exercice de classification permet à plusieurs enfants de comprendre les attentes implicites de ma question et d'anticiper pour partie le fait que la notion de « famille » implique de regrouper des animaux dotés de propriétés communes. Leurs réponses identifient d'ailleurs régulièrement des propriétés animales qui ne sont pas immédiatement visibles sur les photographies, ce qui suppose donc de déjà connaître les caractéristiques des différentes espèces (« ils mangent de la viande »). Cette tendance à associer les animaux en vertu de propriétés non visibles sur l'image témoigne d'une capacité à ne pas se contenter de l'apparence des choses pour former des catégories. Elle donne à voir la genèse d'une prime compétence naturaliste, attentive à opérer des distinctions et des rapprochements systématiques sur la base de critères précis et reposant sur l'acquisition d'« un esprit étendu capable de distinguer le typique dans la réserve des spécimens particuliers, un esprit qui compare et cherche ce que diverses choses ont de commun et ce qui les distingue entre elles[39] ». Or, pour les enfants les moins familier·ères de ces modes de classification, les animaux du jeu de cartes sont appréhendés selon d'autres principes, qui ne font pas l'objet des mêmes rétributions.

Les enfants issu·es des classes populaires, moins à l'aise avec les catégories taxonomiques, regroupent fréquemment les animaux à partir de ressemblances perceptives relatives à leur forme ou à leur couleur. Kenza, 5 ans, mère caissière et père échafaudeur, justifie ainsi de manière hésitante son association du chat et du chien dans la même famille : « Parce qu'en fait, comme le chat il a des oreilles, et lui aussi, ils sont un petit peu pareils. Ben c'est pour ça que… Ils ont presque la même queue, presque les mêmes pattes. » Les enfants de classes populaires ont par ailleurs plus souvent recours à des schémas narratifs ou relationnels, dans lesquels les regroupements se justifient par les liens qu'ils identifient entre des animaux au regard de scripts établis et connus (par exemple le chien qui « court après le chat » ou le lion qui « a mangé le perroquet tout cru »). En témoigne la réponse de Jamal, 5 ans, dont les parents sont immigrés et sans emploi, qui désigne le chien et le lion (« Le chien il a mangé des lions ! ») avant de se lancer dans une histoire décousue expliquant la mort du chien, mangé par un chat. Dans le cas de Jason, un de ses camarades de classe, ce sont des rôles familiaux qui sont mobilisés pour regrouper les animaux :

> *Julien : Dans ces animaux, à ton avis est-ce qu'il y en a qui sont de la même famille ? Qui sont du même type et qui vont ensemble…*
> *Jason : Moi je sais dire : le lion il vient de la famille !*

38. Frank Keil, « The Hidden Strengths of Weak Theories », *Anthropology and Philosophy*, 10-1/2, 2011, p. 61-81.
39. V. Manceron, *Les veilleurs du vivant*, *op. cit.*, p. 68.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Julien : De quelle famille ?
Jason : Non parce que, c'est la femme, c'est son mari !
Julien : Et là, dans les autres animaux, tu en vois d'autres qui peuvent être mis dans la même famille, dans la même catégorie ?
Jason : Mais j'ai déjà vu un dessin animé, y avait des chiens qui parlaient.
Julien : D'accord.
Jason : Mais après, j'ai vu des girafes. Et les lions j'ai vu aussi, des garçons et des grandes sœurs, y a des grandes sœurs[40].

Les propos de Jason illustrent une conséquence somme toute assez logique de l'usage du terme « famille » dans le questionnaire : avant d'évoquer un terme naturaliste – pour des enfants habitué·es à cet usage –, il renvoie en effet à des rôles institués et connus des enfants, qu'ils et elles s'efforcent d'identifier dans les cartes proposées (« c'est la femme, c'est son mari »). Il n'est donc pas étonnant que, pour les élèves qui ont le moins d'expérience des catégories naturalistes, cette question puisse évoquer la possibilité de former des « couples » d'animaux, au sens conjugal du terme[41]. Comme dans les manières de classer les métiers, étudiées par Wilfried Lignier et Julie Pagis, on observe ici des logiques de classement « associatives » qui relient les choses « à partir de proximités éprouvées dans la pratique »[42].

Ce type de schème classificatoire par associations, s'il s'oppose « à une logique de classement réellement hiérarchique, et plus abstraite »[43], possède tout de même sa logique propre, en ce qu'il reproduit une pensée par « anecdotes » et « saynètes » : « Mais après », « Et maintenant », etc. Ces « performances narratives » sont ancrées dans des pratiques du récit qui entraînent les enfants à produire des descriptions de scènes et de séquences d'interactions[44]. Le recours fréquent des enfants des classes populaires à ce type d'associations s'explique par le fait que les animaux représentent avant tout, dans leur quotidien, les personnages de fiction auxquels ils et elles sont confronté·es, soit dans les dessins animés qu'ils et elles regardent, soit dans les histoires racontées oralement ou lues par des adultes (« j'ai déjà vu un dessin animé, y avait des chiens qui parlaient »).

40. Activité à partir du jeu de cartes, 21 mai 2019, Paris, école Léon Blum.
41. Ces références à la « famille », expérimentée au quotidien, comme manière d'associer les animaux évoquent le mécanisme de projection durkheimien par lequel les moyens de penser les genres d'animaux se trouvent d'abord « dans le spectacle de la vie collective » : « Un genre, en effet, c'est un groupement idéal, mais nettement défini, des choses entre lesquelles il existe des liens internes, analogues à des liens de parenté » (Émile Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Paris, PUF, [1912] 2013, p. 209).
42. Il et elle précisent : « Les enfants passent très souvent d'une considération, d'un thème, d'un mot à un autre parce qu'ils ont un caractère pratiquement adjacent, parce que, d'après leur expérience, ils 'vont ensemble' habituellement » (W. Lignier et J. Pagis, *L'enfance de l'ordre*, *op. cit.*, p. 111).
43. *Ibid.*, p. 106.
44. Peggy J. Miller *et al.*, « L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels », nº spécial « Différencier les enfants », *Politix*, 99-3, 2012, p. 79-108.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Mais la manière dont les jeunes enfants appréhendent les animaux ne saurait se réduire à un besoin intellectuel de classification et de mise en ordre des choses du monde, car les animaux font constamment, dans leur expérience quotidienne, l'objet d'affects et de jugements de valeur. La catégorisation n'est jamais une pure opération logique. « [L]oin d'être de simples instruments de perception, les catégories sociales sont aussi des instruments de jugement[45] » ; il en va de même pour les catégories dites « naturelles ». Il suffit de penser à la force symbolique d'une injonction parentale telle que « Arrête de faire le cochon ! » pour saisir que les catégories animales peuvent être directement reliées, dans la vie courante des enfants, à des formes de compréhension sociale qui engagent la valeur relative de leurs propres pratiques et comportements[46]. Les animaux ne sont donc pas seulement « bons à penser », ils permettent également aux enfants d'éprouver des différences sociales et inter-individuelles, de cristalliser des valeurs socialement situées et distinctives. Les usages enfantins des figures animales peuvent dès lors être analysés comme ayant une fonction quasi totémique. Il reste à préciser dans quel sens.

Métaphores animales et représentations du monde social

En anthropologie, la notion de totémisme a servi à analyser des configurations sociales et culturelles conduisant au brouillage systématique de la distinction entre catégories sociales et taxonomies botaniques ou zoologiques. Forgée à partir de l'observation de sociétés australiennes et algonquines d'Amérique du Nord[47], elle désigne en particulier l'usage de symboles animaux (et plus rarement végétaux ou minéraux) comme opérateurs de ralliement et d'identification de groupes sociaux. Si cette notion participe aujourd'hui d'un sens commun relativement élargi[48], elle s'inscrit aussi, tout comme la notion d'animisme, parmi ces concepts qui ont traversé l'histoire des sciences sociales. Défini, dans son acception la plus large, comme le recours systématique à des « analogie[s] entre système social et monde naturel[49] », le raisonnement totémique consiste à utiliser les catégories permettant de classer le monde naturel pour opérer des distinctions sociales, ou inversement. Derrière cette apparente simplicité se cachent de nombreux débats théoriques sur la nature du phénomène.

45. D. Vandebroeck et M. Jappens, « Some Other 'Primitive Forms of Classification' », art. cit. (je traduis).
46. Victoria Chantseva, « Sale cochon ! Dégoût de l'animalité dans les albums éducatifs pour enfants », E. Fantin, V. Schafer et C. Sécail (dir.), nº spécial « L'animal médiatique », *Le temps des médias*, 40-1, 2023, p. 123-141.
47. Emmanuel Desveaux, « Nouvelles considérations sur les Algonquins et le totémisme », *Journal de la Société des américanistes*, 90-1, 2004, p. 7-24.
48. Qu'il s'agisse des représentations des totems amérindiens dans la culture populaire, de pratiques instituées dans le scoutisme, où les groupes sont nommés comme des clans d'animaux, ou encore des pratiques ludiques ou thérapeutiques consistant à identifier individuellement son « animal totem ».
49. Gregory Bateson, *La nature et la pensée*, trad. par A. Cardoën, M. C. Chiareri et J.-L. Giribone, Paris, Éd. du Seuil, [1979] 1984, p. 147.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Totémismes ordinaires

Dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (sous-titré *Le système totémique en Australie*), É. Durkheim explique que du totem découle bien plus qu'une simple dénomination des groupes : il s'agit d'un symbole de nature religieuse qui, par le biais de pratiques cultuelles et rituelles réitérées, permet de consolider la forme morale d'un groupe (sa conscience collective) en lui servant en quelque sorte de vecteur[50]. De son point de vue, les catégories animales, dans les sociétés totémiques, ne constituent jamais de simples outils logiques, mais sont toujours investies d'une force morale et d'une *autorité sociale*. Il ouvre ainsi la voie à une étude proprement axiologique du type de « valeurs » qui se voient consolidées et cristallisées dans la célébration rituelle de certains symboles animaux. Ces intuitions méritent d'être retenues pour étudier comment les enfants s'approprient de manière ludique les figures animales.

Dans une discussion explicite de la conception durkheimienne du phénomène, on a vu que C. Lévi-Strauss invitait à déplacer la perspective et à ne pas analyser le totémisme par ses fonctions sociales/rituelles, pour plutôt considérer ses vertus proprement logiques[51]. Les espèces animales et végétales enrôlées dans des systèmes totémiques permettent selon lui de caractériser les rapports entre groupes sociaux, car elles offrent une source quasi infinie d'oppositions structurales sur lesquelles la pensée classificatoire peut s'exercer (petit/grand, agressif/paisible, blanc/noir, etc.), avant d'être appliquée aux distinctions sociales (masculin/féminin, jeune/vieux, clan a/clan b, etc.). Selon cette perspective, ce ne sont pas les qualités intrinsèques de chaque espèce animale qui importent dans le totémisme, mais leurs qualités relatives. Il ne s'agit pas tant d'une homologie entre groupes sociaux et espèces naturelles, que d'une homologie entre « les deux systèmes de différences[52] ». Les animaux serviraient donc fondamentalement à faire comprendre les oppositions propres aux structures sociales. On peut se demander s'il en va de même dès l'enfance et si les animaux serviraient parfois à appréhender, de manière relationnelle et structurale, certaines oppositions sociales.

Plus récemment, la question du totémisme a été remise sur le métier par P. Descola dans son entreprise visant à distinguer quatre grands modes d'identification ontologique au sein des sociétés humaines[53]. De son point de vue, les approches d'É. Durkheim et de C. Lévi-Strauss écartent trop hâtivement la dimension « fusionnelle » ou « substantialiste » du totémisme, c'est-à-dire l'idée (qui s'accorde d'ailleurs avec les conceptions communes du phénomène) selon laquelle, dans le raisonnement totémique, un individu (ou un groupe) et son espèce totémique sont avant tout considérés comme partageant des propriétés communes. L'identité d'un groupe totémique est donc fondée, selon lui, « sur le partage entre tous ses membres humains et non humains d'un ensemble spécifique d'attributs

50. É. Durkheim, *Les formes élémentaires…*, *op. cit.*
51. C. Lévi-Strauss, *Le totémisme aujourd'hui*, *op. cit.*
52. *Ibid.*, p. 141.
53. Philippe Descola, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

physiques et moraux constituant une sorte de prototype ontologique dont l'espèce totémique est l'expression emblématique[54] ». P. Descola explique par exemple, à propos des clans Chickasaw d'Amérique du Nord, que « des gens du puma, on dit qu'ils ont une aversion pour l'eau, vivent dans les montagnes et s'alimentent surtout de gibier ; des gens du chat sauvage, qu'ils dorment pendant le jour et chassent la nuit grâce à leur vue perçante[55] ». Dans cette perspective, penser les usages totémiques des animaux implique donc de s'intéresser à la manière dont certaines qualités, qu'elles soient physiologiques ou morales, sont attribuées communément à des espèces animales et à des groupes humains.

En quoi ces différentes approches du phénomène peuvent-elles comporter un aspect heuristique pour l'étude de la façon dont les enfants appréhendent les animaux ? Rares sont les travaux de sociologie qui s'approprient cette notion pour tenter de la rendre opératoire. On trouve cependant une telle démarche dans l'article « Comme chiens et chats » de François Héran, publié en 1988 dans la revue *Ethnologie française*. À partir de l'étude statistique de données sur les animaux domestiques dans l'enquête de l'INSEE « Conditions de vie des ménages », F. Héran constate une opposition structurale entre les ménages qui possèdent des chats, mais pas de chien, ou des chiens, mais pas de chat. Cette opposition entre un « pôle canin » et un « pôle félin » recoupe selon lui une opposition sociale entre capital économique et capital culturel :

> *[À] la cynophilie très «* cattophobe *» des professions dont le sort est lié à la sauvegarde d'un patrimoine économique (patrons du commerce et de l'artisanat, camionneurs) ou qui sont préposées à la défense de l'ordre (policiers, militaires, contremaîtres), s'oppose diamétralement la «* cattophilie *» très cynophobe des intellectuels et des artistes, suivis en cela par les instituteurs, les travailleurs sociaux et les fonctionnaires, qu'ils soient employés ou cadres*[56].

F. Héran fait remarquer que les qualités prêtées aux chiens (la fidélité) s'opposent à celles attribuées aux chats (l'indépendance), et que cela se traduit par une perception politique clivée des vertus de ces animaux : au statut de « chien de garde », injure par excellence pour un intellectuel, s'oppose le fait que, selon « la formule, souvent reprise, de Prévert : '*Il n'y a pas de chat policier*' »[57]. Les préférences pour ces animaux expriment donc des préférences socialement situées, le chat et le chien constituant des « totems collectifs » qui cristallisent des valeurs et des identités[58].

Cet usage sociologique de la notion de totémisme se rapproche pour partie des trois perspectives théoriques précédemment décrites. La référence à É. Durkheim est ici explicite, avec l'idée que les groupes sociaux projettent certaines qualités

54. *Ibid.*, p. 279.
55. *Ibid.*, p. 293.
56. François Héran, « Comme chiens et chats. Structures et genèse d'un conflit culturel », *Ethnologie française*, 18-4, 1988, p. 325-337, ici p. 326.
57. *Ibid.*, p. 330 et 329.
58. *Ibid.*, p. 330.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

valorisées sur des êtres dits naturels. Mais on trouve également, dans les processus à l'œuvre, l'identification d'homologies substantielles entre propriétés canines/félines et manières d'être humaines, ce qui rejoint pour partie l'approche défendue par P. Descola. Enfin, la dimension structurale (capital économique/culturel) de ce jeu d'oppositions s'accorde au cadre d'analyse avancé par C. Lévi-Strauss, puisqu'il s'agit bien de prêter une attention aux modalités d'opposition systématiques entre les qualités prêtées à des animaux et aux différences qu'elles permettent de penser entre groupes sociaux eux-mêmes diamétralement opposés.

Ce type de rapprochements entre différentes conceptions du totémisme a notamment été opéré par les sociologues Colin Jerolmack et Iddo Tavory pour décrire des processus totémiques du quotidien, par lesquels les animaux peuvent servir, chez les adultes, soit de vecteurs de cristallisation de certaines émotions sociales (dans une veine durkheimienne), soit de matrice permettant de penser en retour les phénomènes sociaux (dans une perspective lévi-straussienne)[59]. L'attention spécifique à l'identification des similitudes substantielles (et pas seulement relatives) entre caractéristiques animales et propriétés sociales permet de compléter ce type d'analyse. Comme le suggère J. L. Martin, le détour par l'enfance revêt dès lors une dimension particulièrement heuristique pour analyser la genèse des manières précoces d'opérer des liens entre monde animal et monde social.

Un totémisme à hauteur d'enfants

Dans l'article intitulé « What Do Animals Do All Day? The Division of Labor, Class Bodies, and Totemic Thinking in Popular Imagination », paru en 2000 dans la revue *Poetics*, J. L. Martin définit le raisonnement totémique comme le recours à un « système métaphorique » (*a metaphorical system*) dans lequel les animaux servent à signifier certaines propriétés des individus ou des groupes sociaux[60]. Les métaphores animales présentent à la fois l'intérêt d'habituer le regard de l'observateur ou de l'observatrice à se porter sur plusieurs analogies perceptibles entre les entités animales et humaines ainsi comparées[61], et d'exacerber par contraste leurs différences communes avec d'autres entités[62]. À partir de cette définition, J. L. Martin analyse le contenu d'un célèbre ouvrage pour enfants de Richard Scarry

59. Colin Jerolmack et Iddo Tavory, « Molds and Totems: Nonhumans and the Constitution of the Social Self », *Sociological Theory*, 32-1, 2014, p. 64-77, ici p. 70.
60. J. L. Martin, « What Do Animals Do All Day? », art. cit.
61. Conformément à l'intuition de P. Descola selon laquelle ce sont bien des propriétés communes qui sont partagées (ou rendues perceptibles) entre humains et non-humains dans les associations totémiques. J. L. Martin explique ainsi : « Après avoir appris qu'un certain type de corps est celui d'une gazelle bondissante, on regarde ce corps d'une manière différente que lorsque l'on nous dit qu'il s'agit d'une grenouille accroupie » (*ibid.*, p. 199 ; je traduis).
62. Dans le sillage de C. Lévi-Strauss qui insiste plutôt sur la force contrastive et la dimension logique et structurale des catégorisations totémiques. Ici, J. L. Martin précise que ces contrastes permettent aux enfants de « comparer les différences entre les humains aux différences entre les animaux » (*ibid.*).

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

intitulé *What Do People Do All Day*. L'ouvrage met en scène, dans une ville nommée Busytown, des personnages animaux qui incarnent des métiers et rôles sociaux variés. Il s'agit donc là d'une représentation, conçue comme adaptée aux enfants, de la division du travail social.

J. L. Martin s'intéresse aux espèces animales choisies par l'auteur pour représenter les différents métiers. Il explique que la répartition des 132 métiers/rôles de l'ouvrage parmi les 20 espèces représentées n'a pas été faite au hasard. Les lapins et les chats sont fréquemment assignés au travail du *care*, aux métiers de service et aux tâches féminisées, tandis que les chiens et les cochons incarnent le plus souvent des métiers manuels liés à l'exercice de la force ou garants du maintien de l'ordre. Les renards et les prédateurs de manière générale ont plus de chance d'occuper des postes à responsabilité, de direction ou d'encadrement (le maire est un renard, le docteur est un lion, etc.). Quelques animaux occupent des postes atypiques, tels que les hiboux et les castors, que l'on retrouve notamment dans les tâches artisanales et préindustrielles.

De ces résultats, J. L. Martin tire la conclusion que ce type de représentations humanisées des animaux contribue à consolider des associations totémiques entre caractéristiques animales et qualités requises pour exercer des métiers. Plus spécifiquement, la lecture de ce type d'histoire peut façonner de manière indirecte et subtile les schèmes de perception enfantins, en renforçant certains stéréotypes sociaux[63]. À propos de la surreprésentation des cochons dans les métiers manuels, soit les travaux impliquant de tailler la pierre ou de construire, J. L. Martin explique que « l'épaisseur et la lourdeur de la pierre ont une affinité naturalisante avec l'épaisseur et la lourdeur du corps du cochon ». « Ainsi, la position des cochons dans la hiérarchie professionnelle découle de leur capacité à représenter un type corporel contrastif », conclut-il[64]. Les corps des animaux servent donc de modèle à l'intériorisation de schèmes de perception de certains *ethos* de classe, mais également de la sexuation sociale des corps, contribuant ainsi à la naturalisation des hiérarchies sociales.

Cet article ouvre des pistes fécondes pour comprendre les usages socialisateurs des figures animales. Cependant, il se contente de décrire le contenu d'un ouvrage singulier, sans étudier ses usages dans des pratiques de lecture, sa réception ou ses appropriations, éventuellement socialement différenciées[65]. Par ailleurs, il ne dit pas grand-chose de la manière dont les enfants apprennent effectivement à distinguer et à apprécier les animaux en tant que tels, dans leurs pratiques quotidiennes, quand bien même ceux-ci ne seraient pas explicitement associés à des

63. *Ibid.*, p. 223.
64. *Ibid.*, p. 218-219.
65. Sur ces questions de réception socialement différenciée des productions culturelles dans l'enfance, voir Simon Massei, « Les dessins animés, c'est pas la réalité. Les longs-métrages Disney et leur réception par le jeune public au prisme du genre », L. Balland, C. Berjaud et S. V. Zambrano (dir.), nº spécial « Les ancrages sociaux de la réception », *Politiques de communication*, 4-1, 2015, p. 93-117 ; Stéphane Bonnéry, « Étudier la construction des dispositions sociocognitives. Gains transfrontaliers et frais de douanes disciplinaires », J. Sinigaglia et A. Thibault (dir.), nº spécial « Questions d'in-disciplines », *Biens symboliques*, 3, 2018, https://doi.org/10.4000/bssg.293.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

rôles sociaux. L'ouvrage de R. Scarry constitue de ce point de vue un exemple presque « trop parfait » de cristallisation de ces logiques totémiques. La recherche que j'ai menée visait précisément à comprendre la manière dont les animaux, y compris lorsqu'ils ne sont pas anthropomorphisés, sont appréhendés par les enfants, dans différents domaines de la pratique. En ce sens, la méthode expérimentale utilisée se rapproche de celles des psychologues, qui ont déjà étudié le rôle des animaux dans la genèse de certaines différenciations sociales, à commencer par celle entre les sexes.

Le genre des animaux

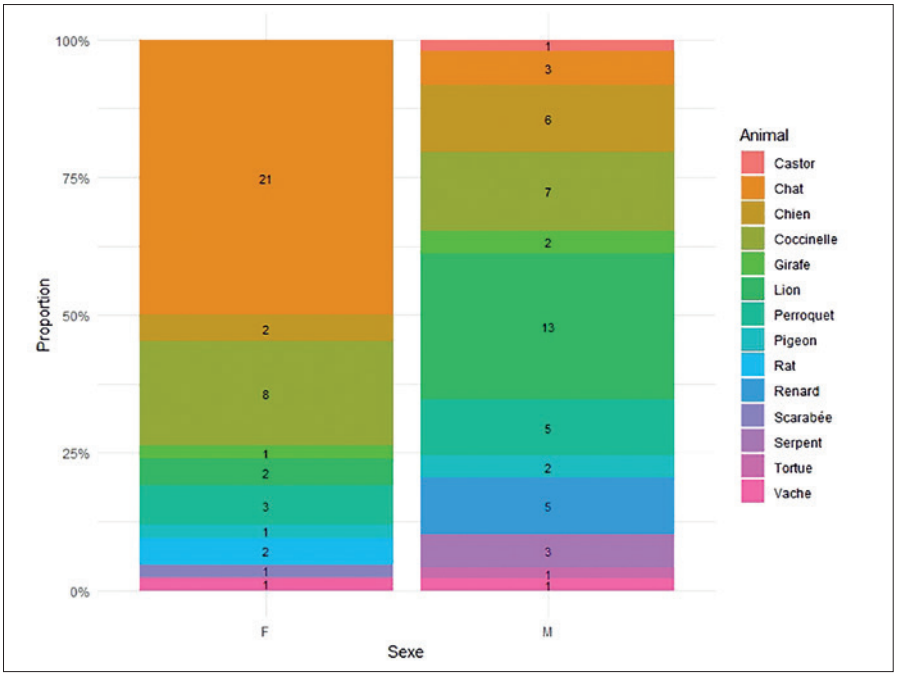
L'idée que les animaux puissent constituer des supports fondamentaux de la pensée enfantine a déjà été largement mobilisée dans la psychologie du développement et dans la psychanalyse, que ce soit par des mécanismes de projection, d'identification ou d'assimilation[66]. Cette intuition a notamment été approfondie par les psychologues René Zazzo et Tania Mathon dans les années 1950. Dans leur « épreuve du bestiaire », des enfants de 3 à 6 ans étaient interrogé·es sur les animaux auxquels ils et elles s'identifiaient, sur leurs animaux préférés et détestés ainsi que sur leur perception des rôles sociaux de sexe (être un homme, une femme, un père, une mère, etc.). L'analyse de leurs réponses mettait en évidence des différences nettes entre celles des garçons (s'associant plutôt au serpent, à l'ours, au lion ou à l'éléphant) et celles des filles (s'identifiant plutôt à la poule, à la chèvre, à la biche ou au chat). Si leur travail restait largement ancré dans une perspective clinique et normative, la démarche de R. Zazzo et T. Mathon, expérimentale, ouvrait la voie à une réflexion sur la manière dont les animaux participent à l'apprentissage enfantin d'une série de caractéristiques sociales associées à la masculinité et à la féminité[67]. Dans mon enquête, j'ai retrouvé sur ce point des résultats similaires, en étudiant les animaux préférés des filles (n=42) et ceux des garçons (n=49).

Dès 5 ans, les filles et les garçons n'apprécient tendanciellement pas les mêmes animaux. Lorsqu'il s'agit de choisir leur animal favori, la moitié des filles (21 sur 42) expriment leur préférence pour le chat, pour seulement 3 garçons sur 49 (soit environ 6 %). La préférence des garçons se porte plutôt sur le lion, pour environ le quart d'entre eux (13 sur 49), contre seulement 2 filles sur 42 (soit environ 5 %). Certains animaux tels que le castor, le serpent ou le renard sont uniquement cités comme animal préféré par des garçons et le chien revient plus fréquemment que le chat dans leurs réponses. Les questionnaires effectués (et retranscrits) apportent des précisions quant aux manières enfantines d'apprécier ces différents animaux.

66. Pour la psychologie du développement, voir par exemple Jean Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, F. Alcan, 1926. Pour la psychanalyse, voir Sigmund Freud, *Totem et tabou*, trad. par J. Altounian *et al.*, Paris, PUF, [1913] 2010 ; Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, trad. par T. Carlier, Paris, R. Laffont, 1976.
67. René Zazzo et Tania Mathon, *L'épreuve du bestiaire. Les animaux, les âges de la vie, la dualité des sexes et le mariage. Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1960.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Figure 2 – Animal préféré des enfants selon le sexe



Lecture : 21 filles sur 42 ont choisi le chat comme étant leur animal préféré dans le jeu de cartes, alors que c'est le cas de seulement 3 garçons sur 49.

Ils permettent notamment de constater (et de confirmer) que ces choix s'expliquent manifestement par la tendance générale des garçons à valoriser des animaux « forts », « dangereux », voire « méchants », là où les filles expriment plutôt leurs préférences pour des animaux « doux », « gentils » et « beaux »[68]. C'est notamment le cas de Malek, 5 ans (mère secrétaire, profession du père inconnue), qui affirme préférer le lion parce qu'« il est plus fort, il peut manger tout le monde » et que « c'est lui le roi de la jungle, c'est lui le chef ! ». À l'inverse, Kenza, 5 ans (mère caissière, père échafaudeur), explique pour sa part qu'elle préfère le chat, « parce qu'il est mignon, et quand on le caresse ça fait du bien », avant d'ajouter qu'elle apprécie également le renard, « parce que, en fait, les animaux qui sont doux, ben je crois qu'ils sont gentils ».

On remarque par ailleurs dans la passation du jeu de cartes que les enfants ont très tôt conscience de cette opposition, qui repose souvent sur des processus de distinction de genre par lesquels ils et elles marquent leur distance vis-à-vis des réponses de l'autre sexe. Quand je leur demande de citer les animaux qu'elles aiment le moins, les filles citent volontiers les animaux jugés dangereux, que les garçons apprécient précisément pour cette raison. De leur côté, les

68. J. Camus, B. Geay et J. Pagis, « Serious Sociological Games… », art. cit., p. 19.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

garçons disqualifient fréquemment des animaux « féminins » de façon plus ou moins explicite, comme lorsque Charles, 4 ans, explique ne pas aimer la coccinelle (« Parce que c'est pour les filles, comme *Miraculous*[69] ! »), avant de rappeler son intérêt pour le lion, le scarabée et la tortue.

Par rapport aux perspectives psychologiques sur la genèse subjective des identités genrées, un regard sociologique invite à porter une attention particulière aux supports culturels extérieurs qui participent à faire de ces différences de genre de véritables « faits sociaux » dans le sens durkheimien, arrimés à des représentations collectives. En effet, ces différences ne se retrouvent pas uniquement dans les discours enfantins, mais sont en réalité matérialisées dans divers supports qui composent les univers culturels enfantins. Comme l'expliquait É. Durkheim, « un sentiment collectif ne peut prendre conscience de soi qu'en se fixant sur un objet matériel[70] ». De manière générale, j'ai remarqué au cours de mes observations que les animaux fréquemment représentés sur les vêtements des filles étaient des animaux petits et esthétisés, considérés comme « mignons » (chats, souris, papillons, coccinelles), alors que ceux figurés sur ceux des garçons sont plus souvent des animaux grands, dangereux ou menaçants (lions, panthères, ours, dinosaures).

Au-delà de ces présences animales dans la garde-robe des enfants, leurs intérêts différenciés pour les animaux s'expliquent également par des lieux communs qui féminisent ou masculinisent ces derniers, que ce soit dans leurs représentations canoniques au sein des univers enfantins (conformément à ce que montre J. L. Martin)[71] ou dans la manière dont les animaux sont décrits et qualifiés par les adultes lors des diverses sorties et activités culturelles[72]. C'est par exemple tout à fait perceptible dans cette scène où Stéphanie, une enseignante de l'école du nord de Paris, lit un ouvrage sur les animaux de la ferme aux enfants de grande section :

> *Stéphanie [*elle ouvre le livre et commence à lire*] : Je m'appelle Émilie, je suis une vache. Je vais te faire découvrir la vie que je mène à la ferme… J'ai des yeux ronds, protégés par de grands cils. Mon pelage est très doux. Le taureau dit [*elle prend une grosse voix*] : Je suis fort et puissant !*
> *Tricia : Elle est trop belle ! C'est une maman vache ?*
> *Stéphanie : Comment tu sais qu'elle est maman ?*
> *Tricia : Moi je sais que c'est la maman vache parce que je vois qu'elle est belle*[73].

On remarque non seulement que la représentation culturelle de la vache et du taureau dans l'ouvrage est marquée par des stéréotypes de genre (les grands cils

69. *Miraculous* est un dessin animé, particulièrement prisé par les filles de la classe de Charles, dans lequel Ladybug, la super-héroïne, porte une tenue à motif de coccinelle.
70. É. Durkheim, *Les formes élémentaires*…, *op. cit.*, p. 339.
71. Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, 57-2, 2002, p. 261-292, ici p. 250.
72. Betsie Garner et David Grazian, « Naturalizing Gender Through Childhood Socialization Messages in a Zoo », *Social Psychology Quarterly*, 79-3, 2016, p. 181-198.
73. Extrait du journal de terrain, le 14 février 2019, Paris, école Léon Blum.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

caractéristiques d'une beauté féminine par opposition à la puissance masculine), mais aussi que la lecture faite par l'enseignante souligne symboliquement ces associations, en prenant notamment des voix différentes pour lire le texte. Enfin, on observe que ce récit vient activer des représentations déjà intériorisées par Tricia, qui associent la beauté à la féminité, par l'intermédiaire d'une figure maternelle. Il semble important d'analyser le rôle de ces projections enfantines, qui font le lien entre des propriétés valorisées et incarnées par certains « autrui significatifs » de leur entourage (à commencer par leurs parents), et l'intérêt des enfants pour des animaux conçus comme porteurs de ces qualités.

Ce faisant, on se donne les moyens, comme l'avaient suggéré R. Zazzo et T. Mathon, de prolonger les intuitions de Sigmund Freud sur le totémisme infantile. Ce dernier considérait notamment les phobies enfantines vis-à-vis de certains animaux comme le résultat d'un « déplacement, sur les animaux, de l'angoisse devant l'un des parents[74] ». Dans l'étude clinique du « petit Hans », qui a développé autour de 5 ans une phobie très spécifique à l'idée d'être mordu par un cheval, S. Freud interprète cette peur comme le résultat d'une identification ambivalente à la figure paternelle et à son autorité, typique du complexe d'Œdipe. Alors que la perspective clinique se concentre sur le développement de sentiments extrêmes et ambivalents à l'égard d'animaux (peur/fascination), on peut souligner que de tels mécanismes de projection ou de déplacement métaphorique existent également dans les appréciations ordinaires des animaux. Que ce soit dans l'association de la beauté à une qualité de « maman » ou dans des propos qui désignent des animaux comme des « papas », la qualification enfantine des animaux est fortement marquée par la compréhension précoce des rapports sociaux de sexe. Ainsi, lorsque nous demandons à Charles, 4 ans, quel animal il voudrait « être », sa réponse illustre parfaitement cette lecture (hétéro)sexuée des comportements animaux :

> *Je peux me transformer en lion, le lion il est le roi des animaux ! [*Il crie*] De toute la forêt ! Il rugit, et après… Et après il a… Et après il a sa femme, et après lui c'est le papa. Et après lui, mais c'est le grand frère, parce que lui il peut rugir tout le temps*[75] *!*

On retrouve bien là l'expression d'une identification entre des aspirations et des désirs, encore confus, exprimés par Charles (être puissant, dominer, capable d'avoir « sa femme ») : le lion, la figure paternelle (« c'est le papa ») et celle du « grand frère ». Cette appréciation des qualités animales se rapproche très fortement des observations de S. Freud, telles celles exprimées dans son récit du rapport obsessionnel aux poules et aux coqs du « petit Arpád » :

> *À l'occasion, il savait transposer ses désirs, en remplaçant leur mode d'expression totémique par un mode d'expression emprunté au langage vulgaire. « Mon père est le coq », disait-il un jour. « À présent je suis petit, je suis un poussin. Mais quand je serai plus grand, je*

74. S. Freud, *Totem et tabou*, *op. cit.*, p. 157.
75. Charles, 4 ans, mère chargée de recherche clinique, père ingénieur, Paris.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

serai une poule, et, plus grand encore, je serai un coq ». Une autre fois, il voulait tout à coup manger de la « mère confite » (par analogie avec du poulet confit)[76].

Or, donner à ce type de constat une teneur sociologique suppose, comme le rappelle Bernard Lahire, de comprendre les rôles parentaux (ou les statuts différenciés entre aîné·es et cadet·tes) comme des positions sociales plus ou moins désirables, associées à des « rapports de dépendance et de pouvoir[77] », que l'enfant intègre progressivement à sa conception du monde. Derrière la qualification enfantine des animaux peuvent donc se jouer des formes d'actualisation détournées de la compréhension précoce par les enfants de leurs positions (présente et à venir) dans les rapports sociaux.

Pour comprendre comment opère cette intériorisation il convient maintenant de se demander comment les filles et les garçons font concrètement appel aux animaux en tant que supports ludiques et s'y intéressent dans le cours de leurs jeux quotidiens. L'objectif sera donc de se demander par quels processus les enfants mobilisent, actualisent et reproduisent certains scripts culturels associés aux représentations des animaux, à la fois dans leurs interactions ludiques et dans l'expression de leurs préférences pour les différentes espèces animales.

Animaux et hiérarchies sociales

Afin de saisir comment circulent les schèmes des appréciations qui servent à qualifier les animaux et leurs liens avec les catégorisations sociales opérées par les enfants, il importe de se demander comment les enfants les utilisent dans la pratique, dans différents contextes.

Performances animales et rapports sociaux de sexe

Je m'intéresse ici à un phénomène régulièrement commenté depuis les travaux de Jean Piaget sur les jeux symboliques, à savoir la propension des enfants d'âge préscolaire à mobiliser des figures animales, voire à incarner des animaux dans leurs jeux quotidiens[78]. Il s'agit là d'une forme spécifique de jeux de faire-semblant (*pretend play*) dans laquelle les enfants ne cherchent pas à reproduire explicitement des rôles sociaux adultes, mais bien à imiter des animaux[79]. Comme l'observait

76. S. Freud, *Totem et tabou*, *op. cit.*, p. 160.
77. B. Lahire, *L'interprétation sociologique des rêves*, *op. cit.*, p. 151.
78. Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé, 1945. De manière plus générale, la spécificité des jeux symboliques tels que décrits par J. Piaget réside dans la représentation par les enfants d'un objet absent dans une situation ludique, qu'il s'agisse de « faire comme si » on se battait à l'épée avec un bâton, d'imiter le comportement d'un tigre ou de mettre en scène des rôles sociaux adultes (un mariage, une situation professionnelle).
79. William A. Corsaro, « Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures », *Social Psychology Quarterly*, 55-2, 1992, p. 160-177.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

l'anthropologue James W. Fernandez, les différences entre animaux peuvent servir aux enfants à se positionner dans leurs univers sociaux de référence :

> *Les enfants en viennent rapidement à percevoir une différence entre une vache et un chat, une poule, un chien, un âne, etc. […] Dans leur quête précoce d'identité, ils se tournent vers l'imitation […] de certains animaux plutôt que d'autres, choisissant ceux qui occupent des positions plus désirables dans l'univers symbolique propre à leur culture*[80].

Ces « positions désirables » dans l'univers symbolique ne sont pas uniformément distribuées ; les efforts des enfants pour s'imposer dans cet espace sont traversés par des rapports sociaux – qu'ils et elles peuvent tendre à reproduire.

En manipulant l'économie symbolique des figures animales, voire en jouant à « faire l'animal », les enfants mettent leur valeur en jeu dans l'espace très localisé des interactions et des concurrences symboliques entre enfants[81]. Le « biomimétisme »[82], c'est-à-dire la mise en scène stylisée ou l'imitation de comportements animaux (par des « rugissements », du maquillage ou des déguisements), et l'appropriation de la valeur conférée à certaines figures animales qui en résulte sont susceptibles de servir de support de distinction, de moyen de disqualification ou de signe de ralliement pour les enfants. Au-delà de leur mobilisation en tant que figures abstraites faisant office d'emblèmes et de supports d'identification pour les enfants, les animaux sont également des vecteurs d'appropriation de certaines attitudes genrées, puisqu'il ne s'agit pas seulement de se désigner comme animal, mais bien souvent d'en incarner les qualités dans des performances ludiques :

> *Lors d'un temps de jeu libre en classe, Djamil, 5 ans, ouvre un tiroir avec des animaux en figurines. Il prend un dinosaure et crie : « Dragooonn ! Il va se battre ? » Il en prend un deuxième et les fait s'entrechoquer : « Je suis plus fort ! Yaah ! Non c'est moi plus fort ! Prrrscht ! Et le requin revient ! »* [en sortant une figurine de requin du tiroir]*. Hamadou, 5 ans, arrive et dit : « Moi je veux faire le dragon et le serpent ! » Il s'empare finalement du serpent, car Djamil ne lâche pas le dragon, puis s'exclame : « Viens mon pote on va attaquer tous les garçons ! »*[83]

> *Sur le parking d'un centre équestre, à l'occasion d'une sortie scolaire, Alicia, 5 ans, manifeste un vif enthousiasme à l'idée de voir les poneys en répétant : « C'est quand ? C'est quand ? Maintenant ? C'est quand ? » Je lui réponds que c'est pour « très bientôt », puis elle s'écrie : « Moi je vais leur faire des bisous et les caresser ! Moi je vais faire des câlins ! Je vais lui*

80. J. W. Fernandez, « Persuasions and Performances », art. cit., p. 203 (je traduis).
81. Allison J. Pugh, « Distinction, Boundaries or Bridges? Children, Inequality and the Uses of Consumer Culture », *Poetics*, 39-1, 2011, p. 1-18.
82. Il s'agit de processus régulièrement étudiés par des anthropologues ; voir Périg Pitrou, « Le biomimétisme comme système », *Techniques & Culture*, 73-1, 2020, p. 34-43 ; Roberte Hamayon, *Jouer. Étude anthropologique à partir d'exemples sibériens*, Paris, La Découverte, 2012 ; Marie Daugey, « Devenir 'lion' ou 'biche' : construction du genre et rapports au territoire dans les initiations kabyè (Togo) », *L'Homme*, 239-240, 2021, p. 93-128.
83. Extrait du journal de terrain, le 2 avril 2019, Paris, école Léon Blum.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

*faire des bisous ! Aaaah ! » [*avec un grand sourire, en tournant sur elle-même*]. Leila, 6 ans, surenchérit et explique qu'elle va « faire comme ça » avec les poneys [*en frottant sa joue contre celle d'Alicia*]. Puis elles se font un câlin, l'air très contentes. Un peu plus tard, Alicia caresse un poney et s'exclame : « C'est mon doudou d'amour ! Je vais rester là toute la vie »* [84].

Dans ces jeux et interactions entre enfants, les figures animales donnent lieu à des « performances de genre » distinctes [85]. Les garçons mobilisent les animaux comme vecteurs de l'activation de dispositions agressives, qui engagent une appétence masculine pour le fait de se battre ou de s'imaginer le faire [86]. Du côté des filles, il s'agit ici de clamer la beauté des animaux ou de mettre en jeu des dispositions au *care*, qui cultivent des attitudes maternantes orientées vers la douceur [87]. Par l'intermédiaire des figures ludiques que constituent des animaux incarnés ou imaginés, ces jeux symboliques rejouent une opposition entre masculinité prédatrice et féminité maternante par laquelle « des rapports affectifs différents aux animaux » peuvent contribuer à fonder « la polarisation entre manières de faire et d'être des hommes et des femmes » [88].

La dimension incarnée de ces jeux réside dans le fait qu'ils passent par des formes d'expression corporelle qui supposent d'éprouver physiquement les qualités animales valorisées (la force du rugissement, la douceur de la caresse), et par des pratiques langagières « incarnée[s] et engagée[s] corporellement » telles que les onomatopées [89]. Ce processus se rapproche fortement des rituels mimétiques décrits par É. Durkheim :

Suivant la nature des totems dont on célèbre la fête, on saute à la manière des kangourous, on imite les mouvements qu'ils font en mangeant, le vol des fourmis ailées, le bruit caractéristique que fait la chauve-souris, le cri du dindon sauvage, celui de l'aigle, le sifflement du serpent, le coassement de la grenouille, etc. [90].

La répétition, connue et anticipée, de certains scénarios typiques (le féroce prédateur qui rugit, la mère qui s'occupe de ses bébés) attise en situation l'enthousiasme des enfants et produit des manifestations visibles de plaisir et d'excitation (rires, sourires,

84. Extrait du journal de terrain, le 26 mars 2019, sortie en Normandie, école Léon Blum.
85. Candace West et Don H. Zimmerman, « Faire le genre » [1987], nº spécial « Théories anglophones du genre », *Nouvelles questions féministes*, 28-3, 2009, p. 34-61.
86. Ellen Jordan, « Fighting Boys and Fantasy Play: The Construction of Masculinity in the Early Years of School », *Gender and Education*, 7-1, 1995, p. 69-86.
87. Véronique Rouyer *et al.*, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, 187, 2014, p. 97-137.
88. C. Stépanoff, *Attachements*, *op. cit.*, p. 452.
89. Fabienne Montmasson-Michel, « Les toupies *Beyblade* et la *Reine des Neiges* à l'école du langage : fabriques du genre et des rapports sociaux de classe à l'école maternelle », nº spécial « Genre, rapports sociaux de sexe et orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49-2, 2020, p. 313-337.
90. É. Durkheim, *Les formes élémentaires…*, *op. cit.*, p. 504.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

exclamations, sautillements). Les jeux qui mettent en scène des comportements animaux permettent ainsi de confirmer la valeur totémique des animaux investis et incarnés, c'est-à-dire de manifester une adhésion enfantine aux qualités qui fondent la valorisation de ces animaux. La réitération de ce type de jeux et de situations peut ainsi constituer une tentative d'appropriation de qualités distinctives et un vecteur (parmi d'autres) d'intériorisation de manières d'être ou d'agir. Ce faisant, la répétition de certaines performances enfantines participe à l'incorporation de dispositions genrées[91].

Les attitudes mises en jeu dans ces performances animalisées ne sont pas seulement différenciées (avec d'un côté les animaux de garçon et de l'autre les animaux de fille), mais également relationnelles, dans la mesure où elles occasionnent parfois des interactions entre filles et garçons qui confirment l'existence de positions contrastées et asymétriques dans les rapports de genre. En effet, le fait pour les garçons de jouer les « prédateurs » entraîne l'affirmation tacite d'une forme de supériorité et la revendication d'un monopole sur l'exercice de la force physique. On le perçoit tout particulièrement dans les situations régulièrement observées au cours desquelles les garçons s'amusent à « faire peur » aux autres (la situation inverse ne l'étant jamais) – et bien souvent aux filles – en mimant des animaux féroces et dangereux. C'est souvent le cas dans la cour de récréation, comme lorsque Elena, 4 ans, mime la peur en criant « le tigre ! », avant que Jan, 4 ans, s'empare du rôle en adoptant une posture menaçante, les mains levées et crispées, et en s'écriant : « Je suis le monstre ! Et j'attrape ! » avant de courir après ses camarades. Plus ponctuellement, j'ai également pu l'observer dans des espaces domestiques, entre frère et sœur :

> *Pendant que je m'entretiens avec sa mère, Arthur, 5 ans, joue à faire le félin en mimant des rugissements [*« Roarr, roaarrr ! »*], les mains en forme de griffes. Sa sœur Claire, 3 ans, court d'un côté et de l'autre de la table et fait demi-tour quand elle se retrouve face à lui. Elle rit, mais d'un rire nerveux, aigu et saccadé, et s'exclame : « Je ne joue pas avec toi ! » Après quelques secondes de ce petit jeu, elle pousse un cri : « Nooon, mon doudou ! Arthuuur ! » Ce dernier s'est emparé de la peluche de sa sœur avec les dents et la secoue d'un geste de la tête. Sa mère intervient et lui demande d'arrêter. Je commente en plaisantant : « Ah ben là il fait le tigre on dirait. » Arthur repose le doudou et part en riant dans la pièce voisine*[92].

91. Nous remercions sur ce point les co-organisateurs·trices du séminaire « Sciences sociales de l'enfance » – Abigail Bourguignon, Kevin Diter, Holly Hargis, Wilfried Lignier, Hélène Oehmichen, Julie Pagis et Alice Simon –, organisé à l'EHESS de 2013 à 2024, pour les nombreuses discussions qui s'y sont déroulées, notamment sur le rôle crucial des émotions et des performances dans les processus de socialisation. Les réflexions proposées durant l'année 2023-2024 ont conduit à interroger l'opposition théorique entre l'étude des « performances » et celle des « dispositions », en soulignant le rôle joué par les premières dans l'incorporation des secondes. Pour une étude des socialisations adolescentes articulant ces deux perspectives, voir par exemple Julie Bettie, *Women Without Class: Girls, Race, and Identity*, Berkeley, University of California Press, 2014.

92. Extrait du journal de terrain, le 2 mars 2019, Paris, à proximité de l'école Saint-Joseph.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Dans ces configurations, on assiste à des démonstrations masculines de puissance qui mettent en scène, à travers l'opposition entre des animaux féroces (signalés par des rugissements, des mains évoquant les griffes et des postures menaçantes) et leurs proies (supposées courir pour leur échapper), des rapports de domination. Ces séquences dans lesquelles les garçons jouent à « faire peur » et les filles endossent parfois le rôle qui consiste à « avoir peur » s'inscrivent par ailleurs plus largement dans un ensemble de pratiques ludiques enfantines par lesquelles les garçons s'approprient l'espace et tendent à exercer un contrôle sur les corps des filles, collaborant de la sorte à reproduire l'ordre du genre[93]. Ces jeux pourraient certes apparaître anecdotiques et leurs enjeux superficiels dans la mesure où ces « petites dominations »[94], associées à des interactions ludiques relativement ponctuelles, ne définissent pas des statuts clairement identifiés ou durables. Ils participent cependant à marquer régulièrement des frontières de genre, tout en produisant des rappels de l'existence de positions inégales des deux côtés de cette frontière.

L'enjeu n'est pas nécessairement pour les garçons de dominer les filles par le biais de l'interaction ludique elle-même ; ce type de jeu leur permet avant tout de prendre du plaisir à imiter des fauves et de consolider leur attachement à ce que ces animaux incarnent, renforçant de ce fait l'association entre certains animaux et la masculinité – dans leurs propres catégories de perception comme dans celles des filles. J'ai notamment pu observer cela lors d'un jeu entre enfants observé au sein de l'école du nord de Paris, dans la cour de récréation. Alors qu'Alicia, 5 ans, est en train de se faire coiffer par l'une de ses camarades, Solal, également en grande section, leur tourne autour en imitant une bête féroce, en se mettant à quatre pattes, en poussant des rugissements et en imitant des coups de griffe. Alicia et sa camarade miment l'effroi et grimacent, avant de tenter de s'approcher de Solal malgré ses gesticulations. Finalement, le jeu semble s'orienter vers la mise en scène d'une forme de domestication, et Alicia semble fière de promener le « fauve » en tenant Solal par la capuche. Elena, une camarade de classe, tente alors de reprendre à son compte le rôle de la bête agressive en se mettant elle aussi à quatre pattes et en lâchant un rugissement. Lorsqu'elle tente d'adresser un coup de griffe dans la direction d'Alicia, cette dernière l'ignore ostensiblement et retourne à « l'atelier coiffure ». À la fin de la récréation, Elena semble vexée et reste à l'écart des autres enfants. La performance d'Elena, à la différence de celle de Solal, ne se voit pas prise au sérieux, ses camarades refusant de « jouer le jeu » avec elle.

Comme le combat de coqs balinais étudié par Clifford Geertz, les jeux de prédateur/proie constituent implicitement une « mise en scène de soucis de

93. Barrie Thorne, *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press, 1993 ; Colette Guillaumin, *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté-femmes, 1992.
94. Wilfried Lignier, « Le premier âge de la domination. Des définitions de la petite enfance aux pratiques enfantines », P. Pasquali et S. Bonnéry (dir.), n° spécial « 'Le "métier d'enfant"' 50 ans après : penser l'éducation et la socialisation avec Jean-Claude Chamboredon », *Revue française de pédagogie*, 217, 2022, p. 17-28.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

prestige et de position sociale[95] » (« *a dramatization of status concerns* »). À travers eux, il ne s'agit pas tant d'attribuer formellement aux individus des statuts inégaux, que de rappeler (d'éprouver collectivement, voire de rendre sensible) l'existence de ces statuts et des enjeux associés à leur maintien. B. Lahire explique que « si le jeu enfantin se rapproche du rêve, c'est aussi par sa capacité à métaphoriser des situations de la vie ordinaire[96] ». La structuration des asymétries et des rapports de puissance internes au monde animal (entre prédateurs et proies, animaux féroces et animaux inoffensifs, voire entre carnivores et herbivores), et leur reproduction dans les jeux des enfants peuvent donc être perçues comme des processus métaphoriques qui participent à l'intériorisation par les enfants du genre comme « système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin)[97] ». Jouer aux animaux peut ainsi constituer une manière détournée d'apprendre, de comprendre et de (re)produire des différences sociales, permettant aux enfants de se positionner – ici en termes de genre – dans leur propre espace social.

Dans leur quotidien, les enfants ne mobilisent pas uniquement les figures animales comme des supports de performances dans des jeux de faire-semblant. Les animaux sont aussi des figures symboliques très présentes dans leurs préoccupations ordinaires, dans leurs discours et interactions ainsi que dans leurs centres d'intérêt (lectures, dessins animés). Les animaux font alors l'objet de très nombreuses évaluations ou disqualifications, qui peuvent engager des critères d'appréciation genrés, mais pas seulement. Je vais maintenant montrer que ces distinctions de genre s'articulent également avec des variations de classe dans l'intérêt que les enfants portent aux différents animaux.

Un espace des préférences enfantines

Pour saisir la diversité des manières enfantines d'appréhender les animaux, j'ai produit une ACM (analyse des correspondances multiples) qui permet de représenter spatialement la structure des préférences des enfants interrogé·es. Pour cela, j'ai codé les motifs avancés par les enfants lorsqu'ils et elles étaient interrogé·es sur les raisons qui les conduisaient à apprécier leurs animaux préférés. J'en ai distingué 15, parmi lesquelles la beauté, la force, la couleur, la grande taille, la petite taille, la rapidité, le fait d'être rusé ou encore la capacité à se protéger. Certaines réponses trop rares (moins de 5 occurrences) conféraient un rôle déterminant à quelques individus dans la détermination des axes. J'ai donc effectué des recodages pour équilibrer les réponses correspondant aux différents critères (par exemple en associant force et rapidité dans une catégorie intitulée « Puissance »), et j'ai finalement choisi de ne

95. Clifford Geertz, « Jeu d'enfer. Notes sur le combat de coqs balinais » [1972], *Le Débat*, 7-7, 1980, p. 86-146.
96. B. Lahire, *L'interprétation sociologique…*, *op. cit.*, p. 444.
97. Laure Bereni *et al.* (dir.), *Introduction aux études sur le genre*, 2e éd., Bruxelles, De Boeck, 2012.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

garder comme variables actives pour l'analyse que des types de qualités mobilisées à au moins 13 reprises.

L'ACM porte sur 91 individus, et 9 variables ont servi de variables actives dans sa construction[98], à savoir *Beauté* (« elle est trop belle », « je le trouve joli »), *Puissance* (« c'est lui le plus fort », « il court vite »), *Couleur* (« j'aime bien ses couleurs », « parce qu'il a un peu les mêmes couleurs que le chat »), *Dangerosité* (« il est dangereux », « ça peut piquer »), *Protection* (« elle peut se défendre », « il protège »), *Douceur* (« parce que c'est tout doux », « j'aime bien les caresser »), *Gentillesse* (« c'est le plus gentil », « il est gentil avec les autres animaux »), *Amusement* (« il répète ce qu'on dit [*rire*] », « c'est rigolo ») et *Discrétion* (« il est tout petit », « elle fait pas de bruit »). Trois types de qualité ont ensuite été ajoutés en guise de variables supplémentaires/illustratives, car ils représentaient des effectifs plus faibles, susceptibles de trop influencer la construction des axes : il s'agit des variables *Ruse* (n=4), *Pilosité* pour les réponses mentionnant les poils et fourrures des animaux (n=7) et *Corpulence* pour les références à la grande taille ou à la carrure des animaux (n=11). En plus de ces trois variables (ayant chacune 2 modalités), j'ai enfin projeté comme variables supplémentaires le sexe des enfants (2 modalités : Fille/Garçon), la classe sociale de leurs parents (2 modalités : Classes supérieures/Classes populaires[99]) ainsi que le fait, pour chaque enfant, d'avoir classé tel ou tel animal du jeu dans son « top 3 » (il s'agit là de 14 variables ayant chacune 2 modalités : Animal_oui/Animal_non).

Dans l'ACM, ce sont donc bien les schèmes d'appréciation distincts qui structurent et sous-tendent la construction des axes, et non les choix d'animaux préférés en tant que tels (uniquement mobilisés comme variables illustratives). Dans la mesure où les variables « Animal » correspondent au fait d'avoir classé ou non les animaux en question dans son « top 3 », cela laisse à chaque enfant des possibilités de mettre sur le podium des animaux aux caractéristiques très différentes, quand bien même il ou elle les apprécie pour des motifs similaires. Le renard, plutôt apprécié par des garçons qui l'associent à la force, à la rapidité ou à la capacité de se défendre (ce qui le tirerait plutôt vers la droite du plan factoriel), l'est également par des filles qui le désignent comme beau, au même titre que la girafe, ou qui apprécient sa couleur autant que celle du perroquet (ce qui le ramène vers le centre du plan factoriel). L'ACM permet donc bien de rendre perceptible les proximités et distances entre différentes manières d'apprécier les animaux du

98. L'ACM et les différents plans factoriels ont d'abord été produits avec les packages FactoMineR et Factoshiny sur RStudio, puis mis en forme avec le logiciel ggplot2 grâce aux étapes des scripts élaborés par Anton Perdoncin (https://quanti.hypotheses.org/1871). Des pictogrammes correspondant aux différents animaux du jeu de cartes ont été ajoutés manuellement sur le plan factoriel pour en améliorer la lisibilité.

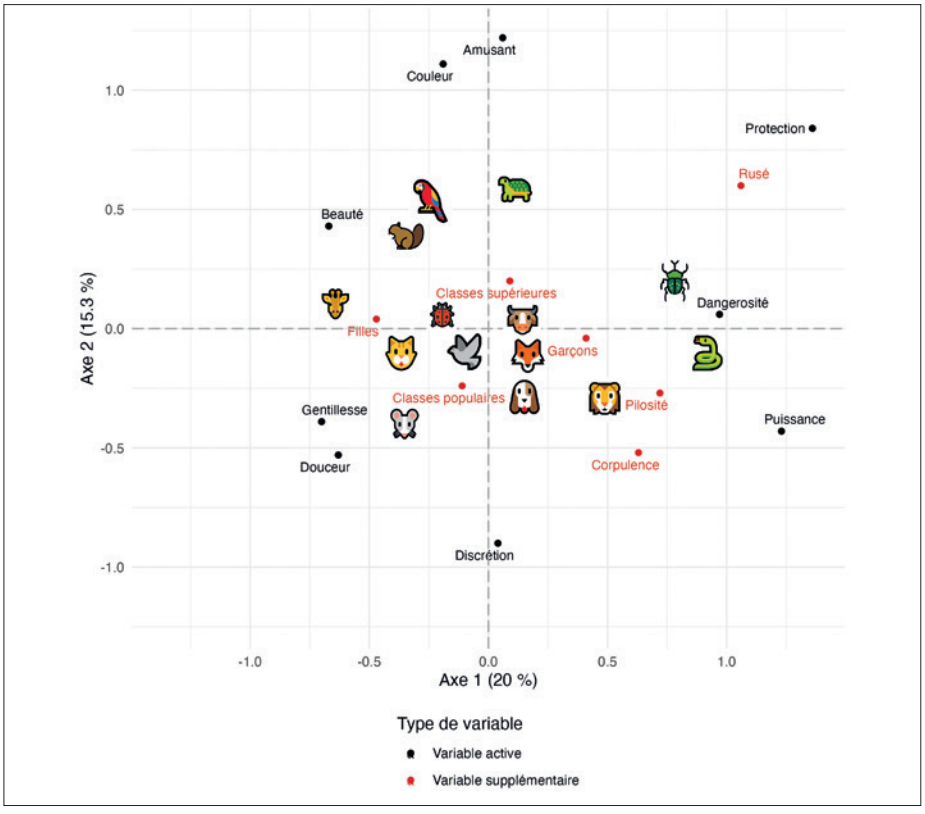
99. Cette bicatégorisation de classe pourrait être discutée et affinée avec un plus grand nombre de répondant·es. Afin d'équilibrer les effectifs étudiés, nous avons opposé les individus issus des classes moyennes et supérieures fortement diplômées, c'est-à-dire dont au moins un des deux parents est diplômé d'un Bac+5 (n=49) au reste des enfants (n=42). La catégorie « classes populaires » regroupe donc en réalité des individus issus des classes populaires et d'autres issus des fractions inférieures des classes moyennes (parents techniciens, auto-entrepreneurs peu diplômés ou encore petits commerçants).

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

jeu de cartes, tout en faisant le lien avec les préférences animales des enfants ainsi qu'avec leurs caractéristiques sociales, projetées comme variables illustratives.

Lorsqu'on reporte les réponses enfantines et leurs modes d'appréciation des animaux présentés dans le jeu de cartes sur un plan factoriel, l'ACM ne met pas seulement en évidence la dimension genrée des préférences enfantines, elle permet aussi d'articuler ces variations liées au genre à des différenciations liées à l'origine de classe des enfants. Sur le plan factoriel, qui concentre 35,3 % de la variance totale, l'axe 1 (20 % de la variance) oppose assez distinctement, de gauche à droite, des réponses que l'on trouve plutôt chez les filles à des réponses que l'on retrouve majoritairement chez les garçons. Comme on le voit très bien sur la figure 4 qui présente le nuage des individus en fonction du sexe, cet axe rend perceptible la dimension genrée des réponses enfantines et des schèmes de valorisation mobilisés pour qualifier leurs animaux préférés, et confirme donc les résultats précédents.

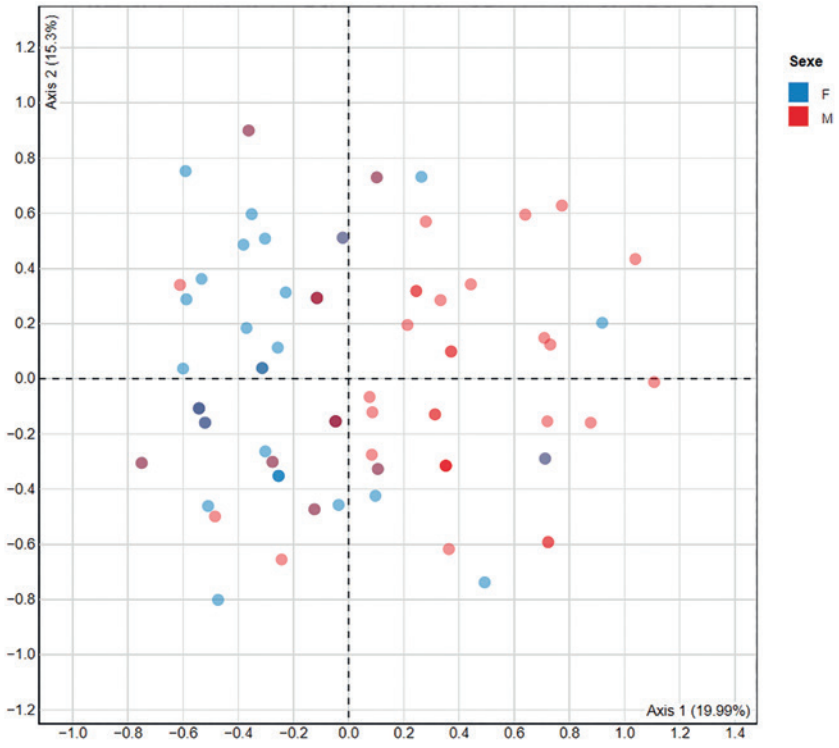
Figure 3 – Plan factoriel issu de l'ACM sur les préférences des enfants et leurs schèmes d'appréciation : principales variables actives et illustratives



Lecture : La modalité « Chat » (variable supplémentaire, représentée par le pictogramme chat) correspond au fait d'avoir cité le chat parmi ses trois animaux préférés. La modalité « Douceur » (variable active) consiste à avoir mobilisé ce registre pour justifier ses préférences pour certains animaux.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Figure 4 – Plan factoriel issu de l'ACM sur les préférences des enfants et leurs schèmes d'appréciation : nuage des individus distingués selon le sexe



Lecture : Les points correspondent aux coordonnées des différents individus sur le plan factoriel (en rouge les garçons, en bleu les filles). Les points plus foncés correspondent aux coordonnées sur lesquelles se superposent plusieurs enfants aux réponses similaires.

L'ACM donne également à voir dans les réponses enfantines des différences liées à la classe sociale. Comme le montre la projection des variables illustratives sur le plan factoriel, le deuxième axe (15,3 % de la variance) oppose plutôt, de haut en bas, les réponses des enfants issu·es des classes supérieures diplômées à celles des enfants issu·es des classes populaires et des fractions peu diplômées des classes moyennes. Pour comprendre comment s'articulent les différences de genre et les variations liées à la classe sociale, il faut entrer dans le détail des réponses enfantines aux différents pôles de cette ACM.

On peut ainsi identifier des disparités internes dans les réponses des filles, qui n'apprécient pas les animaux de la même manière selon leur origine sociale. Ainsi, les filles de classes moyennes et populaires, plutôt situées en bas à gauche du plan factoriel, affectionnent plus souvent les animaux au motif qu'ils seraient « doux » et « gentils ». C'est par exemple le cas d'Alicia, 5 ans (mère secrétaire médicale), dont la préférence se porte sur le perroquet, car elle en possède une peluche, puis sur le chat et le chien qu'elle considère comme « mignons » et

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

« doux ». Les animaux le plus souvent choisis par ces filles sont le chat et la souris, parfois le chien, c'est-à-dire des animaux associés à la vie quotidienne et au cadre domestique. Leurs réponses témoignent de l'intériorisation de schèmes d'appréciation qui valorisent la néoténie de ces animaux et le fait qu'ils puissent être décrits comme de petits « bébés » susceptibles d'être cajolés[100]. Dans ses formes idéal-typiques, il s'agit donc plutôt ici d'une féminité structurée par l'apprentissage d'un rôle maternant, de dispositions au *care*, c'est-à-dire au soin apporté à autrui[101]. Toutes les filles n'ont toutefois pas recours à ce point à ce type de critères pour apprécier les animaux que je leur présente.

Les filles issues des classes supérieures mobilisent en effet fréquemment d'autres arguments pour justifier leurs préférences en termes d'animaux, à commencer par les critères esthétiques portant sur la « beauté » et la « couleur ». On le voit par exemple dans la réponse d'Elena, 5 ans (mère cadre, père musicien), qui déclare préférer le castor (« parce que je trouve que sa couleur elle est belle ! Avec un poil, avec des petites tresses ça fait joli »), le serpent (« parce que ses écailles, elles sont multicolores et ça fait très beau ensemble, ça fait des motifs ») ou encore la girafe (« je trouve que ses petits triangles avec la couleur ça fait très beau »). La réponse de Clothilde, 3 ans (mère enseignante, père ingénieur), illustre tout particulièrement la dimension « esthétisée » de ces catégories de perception et de jugement, dans la mesure où elle opère un rapprochement entre les motifs observés sur les animaux et des pratiques créatives et artistiques : après avoir désigné le chat comme « très très beau », elle explique apprécier la tortue (« ses coquilles qui sont dessinées avec de la peinture belle, je les aime bien qu'elles sont belles, leurs coquilles »), avant de désigner la girafe (« parce que avec ses petites taches sur son corps je la trouve beau, et je trouve que c'est un tout petit peu beau »). C'est également le cas de Louise, 5 ans (parents cadres), qui évoque les « jolies plumes » du perroquet ou encore la « peau très belle » de la girafe avec ses « belles taches ». Il est intéressant de noter ici que ces critères esthétiques renvoient à des activités dans lesquelles ces petites filles ont par ailleurs régulièrement l'occasion d'être investies (peinture, collage, décoration, etc.). La prévalence de ce schème semble donc être le produit d'une socialisation esthétique que l'on observe de manière plus fréquente chez les filles des classes supérieures diplômées[102].

De telles distinctions de classe s'observent également parmi les garçons interrogés. Les garçons issus des classes moyennes et populaires mettent généralement dans leur « top 3 » le lion, le chien, le renard ou le chat, mais quasiment jamais des animaux tels que la tortue, la girafe ou le perroquet. Ces enfants valorisent

100. La néoténie désigne pour une espèce animale la conservation de caractères et de traits juvéniles à l'âge adulte. En psychologie évolutionniste, cette notion est parfois mobilisée pour expliquer l'attraction qu'exerceraient les animaux jugés « mignons » du fait de leur similarité avec les bébés humains. Voir John Archer, « Why Do People Love Their Pets? », *Evolution and Human Behavior*, 18-4, 1997, p. 237-259.

101. Sandra Laugier, « *Care*, environnement et éthique globale », *Cahiers du genre*, 59-2, 2015, p. 127-152.

102. Angèle Christin, « Le rôle de la socialisation artistique durant l'enfance. Genre et pratiques culturelles légitimes aux États-Unis », *Réseaux*, 4-168/169, 2011, p. 59-86.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

ainsi chez les animaux (au premier chef desquels le lion) des qualités constitutives d'une masculinité virile, telles que la force, les capacités sportives (la rapidité) et parfois plus spécifiquement des compétences agonistiques, témoignant d'un intérêt pour la « bagarre », déjà observé dans l'expression des masculinités juvéniles populaires[103]. C'est par exemple le cas de Rayan, 4 ans (mère sans emploi, père agent de sécurité), qui commence par demander : « C'est qui le plus fort ? », avant de formuler clairement sa préférence. Lorsque nous lui renvoyons la question, il choisit le lion, avant de demander à nouveau : « C'est qui le deuxième plus fort ? » La même logique sous-tend les choix de Jason, 4 ans (profession exacte des parents inconnue, classes populaires), qui justifie son choix pour le lion de la manière suivante : « Parce que le lion… il fait le lion, ils se sont battus avec son frère, et après ils… et après celui-là il a gagné ! Il fait la bagarre ! » Cette référence à un duel fratricide entre lions pourrait avoir pour origine le visionnage du dessin animé *Le Roi Lion*, connu de la plupart des enfants. L'intérêt spécifique de Jason pour cet enjeu s'explique également par le fait qu'il a un frère jumeau, scolarisé dans la même école, mais inscrit dans une autre classe, car le binôme est identifié comme trop « perturbateur » par les enseignantes.

Les réponses situées en haut à droite du plan factoriel rassemblent enfin des garçons appartenant aux classes supérieures, en particulier ceux issus des fractions économiques. Ces derniers s'intéressent volontiers aux animaux perçus comme sauvages, exotiques, voire étranges, qui contrastent avec la « banalité » des animaux communs ou domestiques. Lorsqu'ils soulignent les qualités agonistiques de leurs animaux favoris, leurs réponses font souvent référence à la dangerosité et à la capacité des animaux à (se) protéger. Ils identifient alors des caractéristiques animales précises (les griffes, les carapaces ou le poison) qui permettent de porter atteinte aux autres animaux ou de se défendre contre d'éventuels assauts. On le voit notamment chez Titouan, 5 ans (mère juriste, père banquier d'affaires), qui valorise le lion pour sa force, mais aussi pour sa capacité à en faire usage à des fins de protection (« Parce qu'il a des griffes, il a plein de poils partout et il protège »), et qui explique ensuite apprécier le serpent parce que « ça peut étrangler » et que « ça peut tuer les méchants animaux ». Louis, 5 ans, un camarade de classe de Titouan, exprime sa préférence pour le perroquet (« Avec son bec il peut casser des choses »), puis pour le serpent (« Il a du venin, il peut se camoufler ») et enfin pour la tortue (« Y a des tortues qui ont une carapace incassable »). Il finit par m'expliquer qu'il aimerait être un serpent « parce qu'on peut mieux se protéger ». Si la masculinité s'exprime à nouveau par un ensemble de dispositions agonistiques, elle passe ici moins par la force brute et la puissance des animaux que par la capacité de ceux-ci à mobiliser des instruments et des techniques pour arriver à leurs fins[104].

103. Simon Kechichian, « Encadrer l'enfance populaire hors de l'école. Ethnographie des loisirs périscolaires », thèse de doctorat, université Lumière Lyon 2, 2023.
104. Cette opposition préfigure pour partie la différence entre une masculinité reposant sur l'exercice immédiat de la force et des masculinités qui s'appuient sur la maîtrise de médiations techniques ou de savoirs experts. Voir à ce sujet Haude Rivoal, Hélène Bretin et Arthur Vuattoux, « Introduction. Travail et masculinités : quelles transformations ? »,

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

Il faut bien entendu rester prudent dans l'interprétation de ces variations, dans la mesure où je n'ai pas produit un espace complet des préférences enfantines pour les animaux. Il s'agit donc ici de la représentation graphique, plus modeste, de la structure des réponses à des questions portant sur un nombre limité d'animaux, imposés dans le cadre d'un protocole expérimental. Une enquête de plus grande ampleur, sur un nombre d'enfants plus important, permettrait sans doute d'approfondir d'autres hypothèses, relatives à des différenciations liées à l'âge, à des facteurs culturels ou environnementaux. En l'état cependant, ce protocole permet tout de même d'identifier certaines logiques transversales sous-jacentes aux préférences exprimées par les enfants. Ainsi, l'ACM ne met pas seulement en lumière des différenciations de genre, mais aussi des styles de féminité et de masculinité distincts et socialement situés[105].

Si le texte d'É. Durkheim et M. Mauss sur les « formes primitives de classification » est incontestablement passé à la postérité, rares sont les chercheurs et chercheuses qui le mobilisent encore dans leurs travaux pour étudier les pratiques de classification[106]. Lorsqu'il est cité dans des travaux de sociologie cognitive, c'est généralement pour mettre à distance son excès de sociocentrisme en soulignant le caractère daté de ses principales hypothèses[107]. Ce sociocentrisme, récemment pointé par P. Descola[108], reposerait sur un « argument projectif » conférant aux phénomènes sociaux (« les relations entre humains ») un poids décisif dont les autres phénomènes « portent l'empreinte »[109], ce qui conduirait les deux sociologues à accorder une primauté excessive – et injustifiée – à « l'expérience sociale sur la perception et la catégorisation de la nature »[110]. Cette manière, désormais quasiment rituelle, de

nº spécial « Transformations du travail, transformations des masculinités », *Cahiers du genre*, 67-2, 2020, p. 5-24.

105. J. Bettie, *Women Without Class*, *op. cit.* ; Julien Bertrand *et al.*, « Introduction », n° spécial « Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte », *Terrains & travaux*, 27-2, 2015, p. 5-19.

106. Comme l'explique Pierre-Marie Chauvin, le texte a généralement été lu comme un programme de « sociologie de la connaissance », mais peu de chercheuses et chercheurs s'en sont servi·es pour étudier les pratiques de « classification comme *activités de polarisation et de hiérarchisation sociales* » (Pierre-Marie Chauvin, « Les classifications en action. De la sociologie durkheimienne des classifications aux hiérarchies des vins de Bordeaux », *Tracés. Revue de sciences humaines*, 10, 2006, p. 29-43).

107. Bernard Conein, *Les sens sociaux. Trois essais de sociologie cognitive*, Paris, Économica, 2005, p. 76.

108. Alors même qu'il s'agit d'un type de raisonnement qu'il mobilisait lui-même dans ses premiers travaux, attentifs aux « projections symboliques » par lesquelles les Achuar utilisent « des catégories élémentaires de la pratique sociale afin de penser le rapport des hommes aux êtres naturels » (P. Descola, *Par-delà nature et culture*, *op. cit.*, p. 223). Voir en particulier *id.*, *La nature domestique. Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1986.

109. Pierre Charbonnier, *La fin d'un grand partage. Nature et société, de Durkheim à Descola*, Paris, CNRS Éditions, 2015, p. 90.

110. *Ibid.*, p. 96.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

disqualifier l'argument d'É. Durkheim et M. Mauss empêche pour partie d'approfondir certaines de leurs intuitions.

En étudiant, comme je l'ai fait ici, la sociogenèse des usages symboliques des animaux dans l'enfance, on se donne les moyens de déplacer quelque peu la perspective. La question du sociocentrisme est mal posée si elle implique de trancher quant à l'origine fondamentale des catégories de pensée. Par exemple, dans l'intrication récurrente des animaux avec des figures associées à des rôles familiaux (« papa », « maman »), il n'est certes pas évident de déterminer si les garçons qui associent le lion à une figure paternelle ont d'abord clairement élaboré un schème d'appréciation de la puissance à partir d'interactions avec leur père, avant de le « projeter » sur le lion qu'ils rencontrent dans diverses histoires et supports symboliques, ou si c'est plutôt en apprenant à identifier (et à apprécier) le lion comme « le plus fort » qu'ils comprennent peu à peu l'importance de ce schème et de son association à la masculinité paternelle.

La volonté de départager l'œuf-social de la poule-animal est sans doute un peu vaine, et on peut sur ce point convenir qu'il est plus pertinent de parler de « correspondances »[111], de « transferts de schèmes »[112] ou de « recyclages symboliques »[113] plutôt que de « projections » unilatérales. Étudier les processus tâtonnant par lesquels les enfants apprennent à catégoriser suppose d'emblée de considérer ces apprentissages, dans leur dimension pratique, comme des opérations proprement sociales. Dans cette perspective, les intuitions d'É. Durkheim et M. Mauss, qui font de la classification une « activité de hiérarchisation »[114], méritent d'être prises au sérieux. À l'aide de méthodes d'enquête classiques, combinées à des dispositifs plus expérimentaux, j'ai ainsi cherché à étudier des logiques totémiques dans l'enfance non comme la projection unilatérale de catégories sociales sur le monde naturel, mais comme un « passage sélectif par le monde animal effectué à des fins sociales[115] ».

Si l'on définit le totémisme comme « le culte que la société rend à un animal dans lequel elle se représente, et qui lui sert d'emblème ou de symbole », la notion de totémisme enfantin mérite d'être interrogée : il n'est pas certain que l'on puisse conférer à l'intérêt que les enfants portent aux animaux la portée d'un culte à proprement parler (qui renverrait aux interrogations durkheimiennes sur les liens entre le totémisme et l'origine des religions). Pourtant, l'omniprésence des figures animales dans les univers enfantins, l'enthousiasme que manifestent les enfants dans leurs jeux et interactions lorsqu'il est question d'animaux ou encore l'effervescence sociale qui entoure plus largement l'amour des enfants pour les animaux[116]

111. P. Descola, « Durkheim et Mauss en tandem », art. cit., p. 197.
112. Pierre Bourdieu, « Le sens pratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-1, 1976, p. 43-86, ici p. 85.
113. W. Lignier et J. Pagis, *L'enfance de l'ordre*, *op. cit.*, p. 21.
114. P.-M. Chauvin, « Les classifications en action », art. cit., p. 35.
115. François Héran, « Vers une sociologie des relations avec la nature », *Revue française de sociologie*, 48-4, 2007, p. 795-806.
116. Julien Vitores, « Les enfants aiment-ils naturellement les animaux ? Une critique sociologique de la biophilie », C. Bertron et J. Vitores (dir.), n° spécial « Est-ce bien naturel ? », *Genèses*, 115-2, 2019, p. 30-52.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press

sont autant de phénomènes qui invitent à considérer le rôle spécifique que jouent les animaux dans la socialisation primaire[117].

Ce que j'ai décrit comme un totémisme enfantin ne prend pas, ou rarement, la forme d'une revendication explicite d'appartenance à un groupe social déterminé – par la référence à un commun emblème totémique –, mais passe par l'affirmation, en pratique, d'un intérêt distinctif pour des qualités situées et pour les animaux qui en sont conçus comme les porteurs. Les activités ludiques et pédagogiques faisant appel aux figures animales et exacerbant certaines de leurs qualités (force, beauté, intelligence, originalité, etc.) peuvent alors constituer des moments de consécration de certaines valeurs, dont les animaux sont perçus comme les symboles par excellence, voire comme les « instruments rituels d'auto-célébration »[118].

Les usages enfantins des catégories animales et les déplacements métaphoriques que celles-ci rendent possibles sont, dès le départ, médiés par un langage commun et par des représentations canoniques, inscrits dans des univers matériels et symboliques culturellement, socialement et historiquement déterminés[119], qui font que certaines qualités (physiques, sociales, morales) leur « collent à la peau ». Les animaux étant institués culturellement comme des quasi-totems qui incarnent des valeurs sociales, les enfants n'ont plus qu'à se « mettre dans la peau » de ces animaux ou à les mobiliser comme supports de leurs élaborations symboliques pour s'investir activement dans la (re)production de certains *habitus* socialement situés. Les animaux et leurs représentations sociales peuvent dès lors servir de vecteurs ou d'opérateurs pour l'intériorisation de dispositions enfantines différenciées.

Julien Vitores
Université Sorbonne Paris Nord
julien.vitores@univ-paris13.fr

117. Marion Alves, « Prendre place dans un monde multi-espèces. Pour une étude des socialisations enfantines aux animaux », *SociologieS*, 2025, https://doi.org/10.4000/13uvh.
118. F. Héran, « Comme chiens et chats », art. cit., p. 330.
119. Sur l'historicité des figures animales présentes dans la littérature enfantine, voir Isabelle Nieres-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse, 2009 ; Laurence Talairach, *Animals, Museum Culture and Children's Literature in Nineteenth-Century Britain: Curious Beasties*, Londres, Palgrave Macmillan, 2021.

https://doi.org/10.1017/ahss.2025.10136 Published online by Cambridge University Press