2X

Définition sociale de l'enfance et de l'enfant :

Conditions sociales de production de la légitimité sociale de la mise au travail des enfants au Maroc.

Mohamed CHEKROUN
et
Mohamed BOUDOUDOU

Il est peu de catégories sociales qui, comme l'«enfance» et, corrélativement l'«enfant», offrent au sociologue tous les pièges du sens commun; plus particulièrement dans la société marocaine où l'«enfance» (catégorie floue et ambiguë) et l'«enfant» (âge dont on ne sait pas encore quand il commence vraiment et quand il s'arrête(1)), remplissent des fonctions primordiales dans la vie des groupes. Il en va ainsi sur le plan économique, social, culturel et symbolique(2).

Ces deux termes font, en effet, partie du discours courant (y compris savant) qui, en naturalisant une classe d'âge (enfance) et l'état (enfant) qui lui correspond (et auxquels sont assignés socialement, des qualités spécifiques et, parfois, contradictoires) en vient, comme le remarquait fort justement P. Bourdieu, à propos des discours fondés sur le concept de «jeunesse»(3), à «subsumer sous un même concept des univers sociaux qui n'ont pratiquement rien de commun».

La simple question du classement de l'enfance sur l'échelle de classement des âges et de la délimitation des frontières d'une classe d'âge (qui, isolée de toute la structure de classement d'où elle tire sa pleine signification, en vient

-
- (1) S'agit-il d'un âge, objet de soins principalement biologiques et physiques ou d'un âge objet de soins principalement psychologiques et culturels?
 - (2) N'est-on pas enfant par opposition à l'homme «sage» (accompli) quel que soit notre âge ?
 - (3) P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Minit, Paris, 1980, pp.143-154.

à se transmuer en substance) soulève des difficultés épistémologiques que le sociologue ne peut contourner. C'est pourquoi l'assimilation d'un âge social à un âge biologique en vient à l'élever ainsi, consciemment ou inconsciemment, en «obstacle épistémologique».

On ne peut, en effet, faire l'économie d'une telle interrogation sous peine de s'interdire, par là même, toute «vigilance épistémologique» s'agissant d'un objet «préconstruit». La conséquence socio-logique d'une perception naïve (même lorsqu'elle se prémunit d'une couverture savante) de l'enfance/enfant au Maroc, en est que beaucoup d'analyses (psychologiques, socio-psychologiques, sociologiques) en arrivent à universaliser une classe de conditions (enfance) en la dissociant de ses conditions de production et de détermination.

Comment peut-on alors définir l'enfance/enfant, sans opérer sur un artefact?

On ne saurait, en effet, renoncer à construire ces catégories du sens commun(4) comme catégories sociologiques. L'enfance et l'enfant ne sont-ils que des mots?, auquel cas la sociologie de l'enfance et de l'enfant se réduirait à l'analyse idéologique des conditions d'apparition au langage commun de concepts presque totalement dépourvus de consistance morphologique?(2).

Aussi, pour rendre raison de l'objet de notre analyse: définition sociale de l'enfance / enfant, on s'interrogera, tout d'abord, sur les conditions de la «découverte» de l'enfance et de l'enfant comme «objet pédagogique» au Maroc, c'est-à-dire à la fois «comme âge particulier occupant une position déterminée dans le cursus scolaire et comme objet d'une action pédagogique»(6) et les limites d'une telle définition par l'exercice d'une activité rémunérée en plus bas âge (avant 14 ans) quel que soit le sexe.

Au Maroc, l'enfant et l'enfance restent fortement marqués par leur appartenance à des milieux spécifiques, à des systèmes éducationnels propres, à des champs culturels relativement différenciés (mais pas autonomes), à des catégories socio-économiques fraîchement constituées à la suite de la nouvelle distribution(7) différentielle du capital économique, social et culturel.

La négligence ou le refoulement -conscient ou inconscient de ces déterminants dans la construction de l'enfance/l'enfant comme objet d'étude s'explique, non seulement par les échecs et les mécomptes dans l'action entreprise depuis l'indépendance, mais aussi- et surtout- par l'incapacité, sinon l'inefficacité d'un

(4) Et de se contenter, par exemple, de la désignation «enfance négative» lorsqu'il s'agit, notamment, de l'enfance des enfants mis au travail!

(5) Ce qui est en soi un très bon projet de recherche pour la définition sociale de l'enfant et l'enfance au Maroc.

(6) J.C. Chamboredon et J. Prévot, le «métier l'enfant», in *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973, p.295.

(7) Distribution liée à la restructuration de l'Etat marocain qui devient après l'indépendance un Etat-Nation-Marché.

appareil conceptuel -largement sophistiqué- à rendre compte d'une situation par l'usage d'euphémismes savants s'agissant d'appréhender la réalité de l'enfant et de l'enfance au Maroc en tant qu'objet pédagogique, c'est-à-dire en tant que champ d'expérimentation de certains procédés d'inculcation socio-culturelle de classe au service de l'Etat- Nation, préparés ailleurs pour la solution de problèmes marqués structurellement, donc historiquement suscités, dans une formation sociale différente.

La prise en compte de ces facteurs et des conditions de production des discours - tant scientifique que politique- peut constituer l'une des conditions essentielles pour la constitution d'un champ scientifique concernant l'objet enfant/enfance au Maroc.

Pour cela, il convient d'abord de situer l'enfance et l'enfant, en tant qu'objet d'analyse, dans leur milieu socio-économique et culturel; ensuite essayer de définir l'enfant et l'enfance dans / au travail à partir de l'étude de cas.

I. Définition différenciée de l'enfant et de l'enfance au Maroc

Quand on parle de l'enfant et de l'enfance au Maroc, on fait presque exclusivement allusion à l'enfant et à l'enfance des milieux urbains liés à l'institution scolaire, et on passe sous silence, l'enfant et l'enfance en milieu rural et en dehors de l'école(8). Ceci s'explique non seulement par les modèles d'analyse adoptés mais aussi, et surtout, par le fait que poser le problème de l'enfant et l'enfance en milieu rural ou urbain en dehors de l'école, sous une optique différente, reviendrait à remettre en cause non seulement les modèles d'analyse mais aussi la politique ségrégationniste calquée sur celle entreprise par les sociétés européennes au moment de la constitution des Etats nationaux à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècles(9), dans le but de constituer, sous la houlette de la nouvelle idéologie dominante, une force de travail mobile sur tout le marché capitaliste «national». La reconnaissance des différences au sein de l'Etat-Nation-Marché était considérée comme une entrave à la création d'un individu/force de travail/ consommateur de biens matériels et symboliques.

Par ailleurs, la référence au sexe de l'enfant est trop souvent associée à cette conception que l'on se fait de la condition de la femme en milieu rural et populaire, qui n'est intéressante et révélatrice que du moment qu'elle sert de

(8) Ce silence est pourtant justifié étant donné que les modèles théoriques et les schémas d'analyse (dont s'inspirent les responsables de l'enfance et de l'enfant, ainsi que les chercheurs) sont profondément marqués par un évolutionnisme devenu dogme, et qui ne laisse aucune place aux populations rurales et non scolarisées, considérées comme «analphabètes» et «arriérées», pour l'expression (y compris sociologique) de leur conditions sociale dominée et donc «illégitime».

(9) A remarquer que là, au moins, il y avait une classe porteuse d'un projet sociétal.

justification aux revendications féministes des femmes des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes.

Le problème, en ce qui nous concerne, est de savoir si le monde de l'enfant aujourd'hui, est une société artificiellement créée, dont l'existence serait liée tout simplement au fait que les enfants se réunissent dans un certain cadre, l'école, pour un certain type d'activité univoque. Ou bien, s'agit-il de quelque chose de plus profond, qui correspond à une réalité anthropologique jusqu'à présent occultée? Et l'enfance est-elle un état aussi authentique, profond, durable et réel que le laisse supposer les discours récents sur l'enfant et l'enfance au Maroc?

Disons que jusqu'à la fin des années cinquante, l'enfance n'existait pas, elle existait dans les milieux bourgeois citadins influencés par le modèle colonial, parce qu'à partir de cinq ou six ans l'enfant était tout de suite mis en «apprentissage» chez le fqih ou chez l'artisan noyé dans le monde des adultes, habillé souvent comme les adultes. Il apprenait les choses qu'il fallait savoir en aidant les adultes à les faire.

Pourquoi l'enfance a-t-elle commencé d'apparaître comme elle est maintenant? Parce que les enfants ont commencé à se réunir, à l'école(10), qui s'est substituée à l'apprentissage comme moyen d'éducation, et surtout parce que la nécessité de développement d'un Etat national «moderne» implique une socialisation beaucoup plus large mais différentiel (selon l'origine sociale, la culture, le sexe).

1. Définition à partir de la participation à des champs culturels.

Tout d'abord, une variété de champs culturels caractérisent de larges groupes d'enfants, même si l'espace social marocain est perçu comme homogène.

Il ne s'agit pas seulement de la division des tâches entre les sexes, de l'âge du mariage, de coutumes alimentaires, d'interdits, de pharmacopée, d'aptitudes des guérisseurs, mais aussi de types d'attitudes devant les groupes humains, ainsi que face au milieu et à ses perspectives de transformation. Plus fondamentalement, on se trouve devant des champs que singularisent ces éléments fondamentaux que sont la langue et la symbolique communautaire(11).

Pour l'enfant et l'enfance, difficultés et possibilités se présentent, dans chacun de ces champs, avec des caractéristiques que l'on ne retrouve pas nécessairement ailleurs.

(10) Il faut entendre par école l'institution chargée de préparer l'intégration de l'enfant à la société «moderne» régie par des rapports sociaux se délimitant théoriquement par l'Etat-Nation et non plus par le groupe familial ou ethnique.

(11) Les champs culturels au Maroc peuvent être définis à partir de la langue vernaculaire : on a ainsi un champ berbérophone, un champ arabophone (dialectal) et un champ francophone. Il faut remarquer que ces champs interfèrent dans la réalité et aucun d'eux ne jouit d'une autonomie.

Cependant, ces champs ne demeurent pas statiques. Ils ont subi les conséquences socio-psychologiques de la monétarisation des rapports économiques et sociaux. Ils sont parcourus de perturbations et de dynamiques d'intensité diverses (zaouias locales, la radio, la télévision, le cinéma, etc.). Ces courants d'idées, de modèles, d'images et d'exemples ont pénétré, plus ou moins tous les groupes humains constituant ces champs et ont eu des conséquences variables sur les opinions, les comportements et la condition de l'enfance et de l'enfant, entre autres.

A l'heure actuelle, une multitude d'actions s'exercent sur l'enfant marocain, que ce soit en milieu rural ou urbain. C'est l'histoire du chien de Pavlov: si vous donnez un simple coup de sifflet, le chien est conditionné, mais si vous faites intervenir de nombreux «stimuli» le conditionnement ne peut plus avoir lieu. Nous avons tous été conditionnés par un modelage finalement assez pauvre en stimuli. Maintenant l'enfant reçoit cent fois plus de messages: ce qui ne peut plus fonctionner comme «modèle».

Si ces influences extérieures s'avèrent dominantes en milieu urbain, il n'en subsiste pas moins dans le milieu rural, certains éléments des systèmes éducationnels traditionnels(12).

Or, la socialisation des enfants a largement recours, comme point d'appui et comme point de référence, à l'environnement physique, social et culturel. Ainsi, l'enfant «soussi», en milieu urbain, à huit ans en moyenne, sait déjà compter et s'initie aux interactions commerciales élémentaires dans l'épicerie familiale. Il apprend aussi toutes les «ruses» associées à la balance et au poids. Il apprend aussi à connaître un très grand nombre de produits et s'initie aux rapports marchand/ client.

De son côté, l'enfant en milieu rural apprend à connaître un très grand nombre de bêtes et d'herbes nuisibles ou comestibles et utiles. Il sait nommer de multiples espèces d'entre elles. Il apprend à juger les différentes sortes de terres à leurs grains et à leurs coloris, les différentes sortes de bois à leur dureté et à leur pouvoir de résonance, les fibres végétales à leur flexibilité, à leur résistance et à leur effet décoratif. Cette familiarité de l'enfant avec la nature lui vient, certes, de ce que sa culture l'y pousse et son milieu la considère comme essentielle(13).

A travers ces tâches, c'est à la fois leurs facultés d'analyse et de synthèse que développent les enfants, des formes d'organisation qu'ils retrouvent et le sens des responsabilités qu'ils acquièrent.

Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de magnifier l'éducation «traditionnelle» en oubliant certains aspects sclérosants ou rétrogrades : mais, si l'on se place

(12) M. Belghiti, N. Chraïbi, T. Adib, La ségrégation des garçons et des filles à la campagne, in *Bulletin Economique et Social du Maroc*, Vol. XXXIII, n°120-121, pp.81-144.

(13) P. Erny, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot, 1972.

du point de vue de la culture propre de l'enfant, on est amené à constater, dans la plupart des groupes sociaux et ethniques constituant l'ensemble national, à la fois la diversité et la cohérence des apports qui lui sont proposés à partir de son environnement immédiat. Cette utilisation de l'environnement n'est pas seulement matérielle. Tous les éléments de l'environnement sont interprétés à travers la culture spécifique au groupe où vit l'enfant: le langage les distingue, les nomme, les regroupe en catégories et en explique les enchaînements; les techniques les transforment et les utilisent, la symbolique et la religion les organisent en systèmes.

C'est donc de bien des manières que l'enfant marocain, et en particulier l'enfant rural, est lié à divers éléments de l'environnement qui ont, eux-mêmes entre eux, de multiples connexions(14).

L'apport de l'école dite moderne n'est, pour ces milieux, que rarement assimilé et intégré dans l'ensemble de la vie de l'enfant. Elle est le plus souvent plaquée sur un mode de vie «dualiste» qui est devenu celui d'une couche dominante et renforce les contradictions apparues au sein du pays depuis l'indépendance, «mettant ainsi en cause l'ensemble des croyances dites traditionnelles sans leur avoir substitué de nouvelles valeurs(15).

2. Définition de l'enfant et de l'enfance à partir des catégories socio-économiques.

Le problème de la scolarisation a posé, depuis l'indépendance, en particulier, le principe de la définition de l'enfant et de l'enfance en tant qu'objet pédagogique. Mais l'inégale répartition du revenu national ainsi que les disparités régionales, et plus particulièrement les disparités ville / campagne, ont remis en cause, de manière fondamentale, cette définition de l'enfant qui renfermait une définition particulière de l'enfant par certaines classes qui ont largement profité des programmes de «développement, à savoir les classes supérieures et les fractions supérieures des classes moyennes(16).

2.1. Enfant / enfance des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes.

La pénétration coloniale au Maroc a déstructuré l'utilisation de l'espace urbain par l'imposition d'une relation nouvelle à l'espace, précisément celle qui prévalait dans la métropole et qui constitue en Europe l'aboutissement d'une

(14) R. Eches et P. Wald, **Les mécanismes socio-psychologiques sous-jacents à l'alphabétisation fonctionnelle en Tunisie**, I.D.E.R.I.C. (Nice), Nov. 1971, Document ronéo. 76pages.

(15) A. Radi, Les jeunes au Maroc, In **Carnets de l'Enfance**, UNICEF, Janv. 1968, n°7, p.120

(16) Cette définition est largement associée à l'imposition d'une identité dont la gestion commencée par les autorités coloniales va être reconduite après l'indépendance.

longue évolution datant du XVIII^e siècle(17). Ainsi, l'émergence d'une nouvelle sociabilité urbaine parallèle à celle qui existait avant la colonisation a fait que la rue, «lieu commun» ou espace général de la sociabilité, en est venue à être considérée comme espace monofonctionnel, voué à la circulation. C'est là l'impact de la colonisation sur la fonction sociale et culturelle de la ville traditionnelle au Maroc. La ville nouvelle passe ainsi de territoire habité, à un territoire traversé, lieu de transit. Les Marocains qui y seront logés après l'indépendance sont contraints à cette logique de l'espace urbain. Ainsi la famille qui y vit sera-t-elle amputée, délestée de son milieu. Livrée à elle-même, elle devra remplir de plus en plus seule les fonctions assumées encore de nos jours, jusqu'à une certaine mesure, par la rue dans la ville dite traditionnelle.

Ainsi, les standards de l'«homo industrialis» s'installent-ils parmi nous sans qu'aucune transition puisse nous permettre de nous définir en fonction de cette catégorie.

La catégorie enfant/ enfance s'impose ainsi que la rétraction de la socialité : la famille se renferme sur elle-même, en se réorganisant autour de l'enfant, dans les couches supérieures, et plus dans les couches moyennes. Les premiers parce que poursuivant les transformations économiques, politiques, sociales et culturelles léguées par la colonisation; les seconds, par effets de démonstration.

La réification dans ces classes des possibilités de relations directes, faute d'un terrain où elles pourraient naître et se développer, demande logiquement la nécessité d'institutions s'occupant des enfants : la transmission du savoir-faire, par exemple, se fait par la médiation de l'école.

L'enfance est définie ici comme étant la période préparatoire de l'entrée de l'enfant dans la vie active rémunérée. Elle peut s'étendre à plus d'une vingtaine d'années. On va lui associer une autre catégorie qui est celle de l'adolescence.

On considère, dans ces couches, que les premières années de la vie de l'enfant exercent une influence cruciale sur son avenir. Aussi semble-t-il que l'éducation préscolaire, ait ici une fonction cruciale à remplir dans le domaine du développement des aptitudes cognitives de l'enfant et l'épanouissement de sa créativité.

Pour la plupart des familles de ces classes, les parents travaillent hors du foyer familial, d'où la nécessité pour eux de mettre les enfants dans les écoles maternelles ou les garderies qui ont poussé comme des pépinières dans les grandes villes marocaines afin de satisfaire la demande de ces classes. Trop souvent, cette orientation pré-scolaire remplace l'activité éducatrice des parents.

Les parents, et en particulier les mères, qui ont suivi pour la plupart une scolarisation «francisante» ont recours, quand ils sont disponibles, à des

(17) P. Meyer, *L'enfant et la raison d'Etat*, Coll. «P»(N°88), Seuil, Paris, 1977, p.10.

manuels de vulgarisation puériculturelle et pédagogique destinés à des mères françaises, tels que **Comment j'éleve mon enfant**, **Comment éduquer mon enfant**, etc

Dans ces classes, on se place carrément, de façon implicite ou explicite, au sein du modèle français magnifié sans qu'une suite critique puisse aboutir à une prise de conscience des décalages et des différences entre ce modèle culturel et sociétal et le modèle culturel et sociétal d'origine.

Ainsi, toutes les recettes théoriques concernant l'enfance et l'évolution de l'enfant dans les classes moyennes et supérieures urbaines sont-elles reprises non seulement pour justifier et expliquer l'enfance et les différents stades de l'évolution de l'enfant dans ces milieux, mais pour l'imposer à la société toute entière. L'enfant de Freud (complexes et libido) et l'enfant de Piaget (développement du cognitif en relation avec les problèmes affectifs) se trouvent être, par une opération magique, les mêmes enfants que nous étions, que nous sommes et que nous serons au Maroc.

Il semble que la définition de l'enfant/ enfance comme objet pédagogique soit indissociable d'une re-définition du rôle pédagogique de la mère de famille, dont les conditions sociales sont réunies depuis les années soixante-dix dans les classes supérieures et dans les fractions supérieures des classes moyennes. Cette re-définition résulte, pour l'essentiel, de la convergence de trois séries de causes : pénétration du «modèle professionnel», «libération» de la femme dans ces classes d'une bonne part des tâches ménagères «traditionnelles», extension de la scolarisation. Les indices des transformations de la définition sociale de la femme dans ces classes peuvent se lire aussi bien dans les conseils multiples de «rationalité» diffusés par la presse féminine française (accent mis sur la gestion rationnelle du temps, comptabilité), dans le style général donné (dans la publicité télévisée comme dans les publications périodiques) à l'activité ménagère, qui consiste moins à «tenir» la maison qu'à l'«administrer», dans la rationalisation, à la fois réelle et symbolique, des équipements et des instruments qui, s'ils ne sont pas disponibles sur le marché marocain sont importés, telles ces «cuisines-laboratoires» où officie non une ménagère mais une spécialiste de la préparation rapide d'aliments dosés selon les règles de la diététique. Ce mouvement est indissociable de transformations sur le marché français des produits et des services. Il faut ajouter à toutes ces dispositions, le recours, traditionnel, et qui se maintient fortement dans les classes supérieures et les fractions supérieures des classes moyennes au Maroc, à des domestiques, tellement ils sont abondants, disponibles et peu coûteux(18). Il n'est pas

(18) Les fractions inférieures des classes moyennes (petits fonctionnaires, employés, etc.) utilisent des petites filles dont l'âge oscille entre 5 et 14 ans, prises dans leur famille soi-disant pour leur apprendre les travaux ménagers et «l'art d'être femme». L'exploitation dont sont victimes ces enfants est euphémisée par le recours aux valeurs traditionnelles de solidarité («tu es comme notre fille»). Pour stigmatiser la petite fille, ces familles vont jusqu'à lui raser complètement

jusqu'aux transformations dans l'architecture et le mobilier qui ne contribuent à la simplification et à la rationalisation générales des tâches de la maîtresse de maison. La tendance est particulièrement nette dans le domaine particulier des soins de l'enfant et de la prime enfance: l'offre de nouveaux produits qui sont aujourd'hui fabriqués sur place (couches en plastique et en cellulose, aliments tout prêt, habits, etc.) réduit la part des tâches matérielles dans le rôle de la mère, ce qui autorise, sans pour autant déterminer, le développement et l'enrichissement des aspects symboliques du rôle.

Le travail pédagogique de la mère dans ces classes s'exerce sur tous les âges et il semble que l'on commence à découvrir au Maroc la prime enfance comme terrain favorable à l'actualisation des attitudes nouvelles vis-à-vis de l'enfant et de l'enfance dans ces classes. Ainsi l'enfant et l'enfance sont un objet pédagogique «neuf» arraché depuis peu de temps (fin des années soixante) au statut d'être demandant seulement des soins organiques et affectifs, donc «disponible» pour des définitions variées de la transmission culturelle. Il faut ajouter ici que la vulgarisation de savoirs psychologiques (relativement dans les villes) a joué un grand rôle dans la diffusion de ces savoirs (manuels, revues, journaux, radio, télévision, etc.).

En définitive, c'est dans les classes supérieures et dans les fractions supérieures des classes moyennes que sont réunies les conditions de possibilité d'un rapport rationnel ou d'une rationalisation du rapport à l'enfant et à l'enfance

2.2. Enfant / enfance des classes populaires.

Que ce soit en milieu rural ou urbain la catégorie enfant/ enfance reste mal définie de par les différents processus tendant à désarticuler tout le système appelé traditionnel à la campagne comme à la ville depuis la pénétration coloniale.

Il n'en demeure pas moins que, dans le milieu rural comme dans le milieu urbain, l'enfant des couches populaires n'est pas tout à fait spécifié comme membre d'une classe d'âge à part. Dans la socialité rurale et de rue en milieu populaire des villes, toutes les deux indiscriminantes, l'enfant n'est presque à personne à force d'être presque à tout le monde. Distribués par tous les parents (non seulement le père et la mère), l'éducation et l'apprentissage le sont aussi et tout autant par les *fquih*s du *msid*, les maîtres et les compagnons à l'atelier, les «maîtres de maison», les voisins et les marchands dans la rue ou «souk», et pour certains d'entre eux, qui arrivent à passer quelques années à l'école, par le maître d'école. Il faut ajouter aussi que dès son sevrage l'enfant prend part avec les aînés au repas familial.

Avant d'aller à l'école, ou parallèlement, dans un atelier ou lors des travaux

= le crâne pour qu'elle soit distincte de leur propre fille. On voit comment est maintenue une définition dualiste de l'enfant et de l'enfance au sein d'une même famille.

agricoles (gardiennage des bêtes, port d'eau, ramassage du bois, etc.) l'enfant est confié au «fquih» (maître d'école coranique et guérisseur).

L'école coranique (msid), en raison du temps qu'y passe l'enfant, exerce sur lui une profonde influence. Elle joue, dans les quartiers populaires des villes, le rôle d'une véritable garderie, dont les services sont fort appréciés, non seulement parce qu'on y étudie le Coran, mais aussi, et surtout, parce que les parents y trouvent un moyen commode de confier à d'autres le soin de leurs enfants, «jugés encombrants et trop turbulents dans des maisons en général exiguës, et où les jeux bruyants sont bannis tant par souci de bienséance que par suite du manque de place»(19).

Le passage au «msid» constitue donc, pour la majorité des enfants de sexe masculin, une étape d'islamisation et de virilisation intenses. Mais compte tenu des changements intervenus dans la fonction même du «msid», on est en droit de se demander jusqu'à quel point cette affirmation est valable. La plupart des fquih, qui tiennent encore des «msids» dans les quartiers populaires (20), sont conscients du renversement de leur rôle et de celui du «msid». Ils se maintiennent à la tête du «msid» uniquement pour subvenir à leurs propres besoins matériels, et se sentent de plus en plus dévalorisés étant donné qu'ils ne peuvent plus faire preuve d'autorité (donc remplacer le père) sur des enfants qui ne les craignent pas. Ils ont l'impression d'avoir secondé la mère et non pas le père.

En outre, il faut quand même signaler qu'avec le développement du modèle urbain colonial et ses effets sur le milieu rural après l'indépendance, la dévalorisation du «fquih» et du «msid», de l'artisanat et du travail manuel et traditionnel de la terre et l'émergence de l'école «moderne» en tant qu'institution dominante et valorisée, on assiste davantage à une tendance à faire prévaloir une définition dualiste de l'enfant: les pressions intenses exercées par l'Etat, les effets de démonstration exercés par les couches moyennes et supérieures occidentalisées des villes, ont constitué l'aspiration à une définition de l'enfant en tant qu'objet pédagogique à partir de l'apprentissage/ diplôme; définition qui se trouve entravée par la pression de la nécessité économique et du chômage structurel en particulier qui font prévaloir la définition de l'enfant en tant qu'avantage à partir de l'activité et de la production.

L'enfance définie par le manque d'une responsabilité quelconque se termine ici vers l'âge de six ou sept ans. A cet âge-là, et même avant, l'enfant a déjà des tâches qui lui incombent particulièrement: porter des messages, porter la

(19) P. Bourgeois, *L'univers de l'écolier marocain*, Fac. des Lettres et Sciences Sociales, Rabat, 1959, Fascicule 1, p.37.

(20) A signaler que derrière le «msid» se cachent quatre types d'école fort différents :
- Les «madrassa» du Ministère; les écoles privées «kouttâb» les écoles coraniques avec l'autorisation du Ministère; enfin les «msid» de bidonvilles.
Voir B. Etienne et M. Tozy, Obligations islamiques et associations à Casablanca, in *Le Maghreb Musulman en 1979*, CRESM / CNRS, 1979, p.242

marmite au père s'il ne travaille pas très loin, quérir de l'eau pour les soins domestiques, travailler comme bonne ou comme main d'œuvre dans les fabriques artisanales, etc.

En fait, qu'elles apparaissent comme le pur produit de la nécessité ou comme le fait d'une obéissance stricte à la logique ancienne, les conduites et les attitudes nouvelles vis-à-vis de l'enfant et de l'enfance dans le sous-prolétariat des villes et la paysannerie prolétarisée au Maroc s'accompagnent d'un minimum d'idéologies tendant à rationaliser les choix forcés: «la conscience que l'on peut agir autrement se trouve englobée dans la conscience d'être empêché, en fait et par la force des choses, d'agir autrement»(21). Traditionnalisme de désespoir et défaut de plan de vie sont les deux faces d'une même réalité, comme nous allons le voir à partir de l'étude de cas.

3. Les conditions de possibilité d'une définition de l'enfance et de l'enfant au Maroc en tant qu'objet pédagogique.

Il ne serait pas sans intérêt de mentionner les conditions sociales et culturelles pour la définition de l'enfance et de l'enfant en tant qu'objet pédagogique, parce que, même dans les sociétés industrialisées, «les catégories de perception et les formes de traitement de l'enfance propres à chaque classe sociale ne résultent pas seulement de la diffusion de définition de l'enfance nées de l'évolution autonome de disciplines scientifiques, elles sont le produit de l'ensemble des conditions sociales et culturelles qui définissent la situation d'une classe»(22).

Parmi les conditions sociales, il faut compter d'une part l'existence d'une importance accrue conférée à l'Ecole dans la reproduction du statut(23), d'autre part l'expérience de la mobilité (mobilité géographique, mobilité professionnelle)(24) et l'urbanisation, qui créent les conditions de possibilité d'une rupture pratique avec les manières «traditionnelles», aussi diverses soient-elles, d'élever les enfants(25). Parmi les conditions culturelles, il faut

(21) P. Bourdieu, *Algérie 60 : Structures économiques et structures temporelles*, Paris, Minuit, 1977, p.59

(22) J.C Chamboredon et J. Prévot, op.cit. p.334

(23) Cette importance est en régression dans les classes populaires et les fractions inférieures des classes moyennes des villes et des campagnes, classes qui forment la majorité absolue de la population marocaine.

(24) Pour parler d'une mobilité professionnelle il faut présupposer l'existence d'un marché du travail fonctionnant, relativement, sur le modèle de la rationalité; ce qui n'est pas du tout évident au Maroc. Il faut présupposer également l'existence de possibilités d'accéder à un emploi permanent et avoir un revenu régulier; ce qui n'est pas le cas de la majorité de la population au Maroc (ce n'est même plus le «privilege» de ceux qui sont les mieux dotés en capital scolaire). En ce qui concerne la mobilité géographique (surtout l'exode vers les villes), elle a pris, depuis les années soixante, l'allure d'une véritable fuite qui conduit soit à un véritable exil (émigration à l'étranger) soit à un exil sur place (paysans dépayonnés).

(25) Il semble que les conditions urbaines dans les sociétés industrielles qui ont exercé un effet générique de rationalisation des soins de l'enfance, au sens où il y a eu systématisation des =

compter le niveau d'instruction, condition de «réception» des enseignements dérivés de la vulgarisation relative de savoirs psychologiques. Alors que le taux d'analphabétisme est élevé au Maroc comme il apparaît dans le tableau ci-dessous :

Taux d'analphabétisme

	1960	1971	1982
Masculin	78 %	63 %	51 %
Féminin	96 %	87 %	78 %
Ensemble	87 %	75 %	65 %

Source : Ministère du Plan, **Caractéristiques socio-économiques de la population d'après le recensement général de la population et de l'habitat de 1982**, Direction de la statistique, Rabat, juil, 1984, p.27

Il faut compter aussi la généralisation de la scolarisation de tous les enfants, ce qui n'est pas évident, comme on peut le lire dans le tableau suivant:

Taux de scolarisation de la population âgée de 8 ans au moment du recensement par sexe et milieu de résidence(26).

SEXE	URBAIN	RURAL	ENSEMBLE
Masculin	82,6	48,9	60,7
Féminin	76,4	19,8	39,9
TOTAL	79,5	34,5	50,2

Source : Ministère du Plan, **Caractéristiques socio-économiques de la population.....**, op. cit. p.32

conduites, constitution de ce domaine comme objet de préoccupations spécifiques et explicites. les conditions d'existence urbaine dans ces sociétés, spécialement dans les résidences nouvelles, et pour des groupes qui n'entendent pas céder aux habitudes populaires et laisser les enfants «livrés à eux-mêmes», conduisent à se poser explicitement la question de ce qu'il faut faire des enfants et des façons de les occuper.

(26) Notre limitation à l'âge de 8 ans ne présuppose aucune théorie de l'enfance. Cet âge n'est pris qu'à titre d'exemple.

Il faut compter aussi la réduction du nombre d'enfants par famille.

La diffusion de cette définition nouvelle de l'enfant et de l'enfance n'est pas favorisée d'autre part par l'absence d'une institutionnalisation de la psychologie comme pratique de traitement de l'enfance, au moins à travers l'institutionnalisation de la psychologie dans le traitement des cas «déviant», ce qui pourrait contribuer fortement à la diffusion d'une norme(27).

II. Définition sociale de l'enfance et de l'enfant par/ au travail au Maroc

La construction de l'objet de cette recherche(28) devait mener à rendre raison, sur le mode de l'analyse sociologique, des effets sociaux que produit et réalise l'expérience précoce du monde social du travail, dans la détermination de la définition (même) de l'«enfance» et, corrélativement de l'«enfant». Pour saisir toutes les conséquences et les implications de cette situation particulière, nous avons fait l'hypothèse d'une transformation des propriétés structurales par lesquelles se trouve définie habituellement cette période de la vie, principalement éprouvée sur le mode de la «gratuité»: ainsi en est-il des soins et des services tant familiaux qu'institutionnels qui sont prodigués à l'enfant sans aucun souci de rentabilité immédiate, ni même d'aucune attente en retour, hormis celle de le voir réaliser les «vœux» scolaires et culturels des parents. Autrement dit, le domaine du devoir «naturel», elle relève du désintéressement total. Aussi l'enfant et l'enfance sont-ils perçus et appréciés essentiellement comme «objet pédagogique»: objet d'investissements (dans tous les sens) ayant eux-mêmes leur propre fin et tous concourant à l'émancipation de l'enfant, dont la réalisation de performances scolaires et culturelles est la composante fondamentale. Ce sont là autant de conditions au principe de la définition de toute enfance «légitime».

Dès lors qu'il s'agit d'enfants mis au travail sous la nécessité économique, peut-on encore parler d'enfance? .

En effet, toutes les enquêtes l'ont confirmé, il n'est pas de propriété structurale, définissant l'enfant «légitime», qui n'ait connu une transformation de sa propre structure: ainsi, il se produit en quelque sorte pour l'enfant une accélération de son âge, déterminant une rupture irréversible avec ce qu'il estimait toujours être: un enfant, avec tout ce que cela suppose comme attentes et prise en charge, matérielle et affective, de ses «besoins» d'enfant.

L'expérience précoce du monde social du travail, dans tout ce qu'elle implique

(27) En faisant exister une définition des étapes et des aptitudes «normales», elle contribue à constituer et à fixer la définition sociale des âges et leur compétence.

(28) A laquelle ont participé 14 étudiants, dans le cadre d'un groupe de recherche, constitué à l'occasion de la préparation des mémoires de licence en sociologie pour l'année universitaire 1981-1982 sous la direction scientifique de BOUDOUDOU Mohamed et CHEKROUN Mohamed.

comme subordination aux intérêts des «adultes»: parents et «patrons», achève un processus de désenchantement des relations parentales, et de produire ainsi, une nouvelle définition de leur identité sociale et de leur rapport à cette identité: enfants sous-prolétaires.

C'est la particularité de cette position sociale, dans les rapports sociaux de production et la structure sociale, qui a inspiré l'approche sociologique de cet objet et que les différentes recherches n'ont pu expliciter qu'à la mesure des conditions (objectives et subjectives) dans lesquelles elles se sont déroulées. Nous pensons aux contraintes institutionnelles (scolarité universitaire) et politiques (statut de la sociologie au Maroc : particulièrement le travail de terrain).

1. Etude de cas.

Une tentative de définition de l'enfance et de l'enfant au Maroc a été esquissée dans la première partie de cette étude. Cette deuxième partie se propose de définir deux notions dans le système de déterminations que constitue le champ socio-économique et «culturel» du travail(29) et ses effets sur le système de relations familiales. Si la définition biologique de l'enfant et corrélativement de l'enfant est circonscrite par la «période de la vie qui s'étend de la naissance à la puberté(...) d'après un document des Nations-Unies, il y a dans le monde plus d'un milliard d'enfants de moins de quinze ans. Sept enfants viennent au monde toutes les deux secondes, cinq d'entre eux vivent dans des conditions d'existence inhumaines: la faim, la maladie, l'ignorance et la misère constituent la toile de fond de leur vie quotidienne»(30).

Le Maroc étant un pays où le travail des enfants est une réalité qui définit «l'enfance» de la majorité des enfants à la campagne(31) et à un moindre degré,

-
- (29) Il nous semble aller de soi que le rapport au champ du travail au Maroc, ne peut se définir, rigoureusement, à partir de critères strictement économiques (dans le sens de l'économie capitaliste); comme on se propose de le montrer, structures économiques et structures temporelles fonctionnent à l'état pratique en déterminants structurels d'une situation économique de fait (exploitation économique de la force de travail des enfants); cependant, déniée, pour être légitimée sous la pression de la nécessité économique des uns et des autres : pour les parents, l'enfant est en situation d'«apprentissage» d'un «métier» et, pour le «mâalem» (appellation désignant originellement le maître-artisan) ou l'employeur (dans les activités les plus urbaines : garages de réparation de voitures, motocycles, fabrique de tapis (essentiellement pour le filles)..etc.) ils ne font que «rendre service» aux parents, en acceptant de prendre en «apprentissage» les enfants qui leur sont confiés : un marché de dupes en somme où les parents et le «mâalem» se servent de l'enfant pour servir chacun leur stratégie économique; l'enfant devient, ainsi, objet d'une duperie tacite dont, seul, il «fait les frais»
- (30) R. Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et psychiatrie de l'enfant*, P.U.F., Paris, 4e éd., 1979, 363 p.
- (31) Selon le recensement de 1982, il n'y aurait que 336 017 enfants (de 5 à 14 ans) qui travaillent dans le secteur agricole(?)

semble-t-il, en ville(32), l'objet analyse sera limité à un cas (qui pour n'être pas un cas idéal-typique, n'en permet pas moins de restituer quelques déterminants sociologiques de la mise au travail des enfants dans les villes(33), sans pouvoir rendre complètement raison (notamment sur le mode quantitatif, seul moyen de situer ce cas particulier dans le champ des cas possibles et que seule la régularité statistique permet de réaliser) d'un fait social, d'autant plus complexe, qu'il se trouve dénié, et donc non enregistré statistiquement puisqu'il-légal de droit.

Aussi, notre méthode d'analyse consistera-t-elle en l'objectivation (sur le mode de la lecture sociologique) d'une trajectoire sociale (i.e histoire sociale) d'un enfant qui, à la période où s'est déroulée l'enquête, se trouvait être occupé dans un garage de réparation de voitures: un «métier» communément appelé la «mécanique».

2. Entretien(34).

«Tous mes frères et sœurs sont à l'école»

- Je suis âgé de 15 ans. Je suis né à Casablanca, Ain Chok; le quartier où j'habite n'est pas fameux. Je vis en pauvre et non en riche. Les gens ne nous aiment pas. Ils nous méprisent beaucoup.

- Mon père est décédé en 1971. Mon grand frère (l'aîné) est né en 1963. Quant à mon petit frère, (le dernier) il est né une semaine après la mort de mon père. Il a 12 ans maintenant et va à l'école; ma sœur est aussi à l'école. J'ai six frères et sœurs.

- La maison que nous habitons, c'est mon père qui nous l'a léguée; nous avons aussi une autre maison à Berrechid, en location pour 55 DH/mois; le rez-de-chaussée de la maison que nous habitons actuellement nous rapporte 55 DH (en location)

- Ma mère perçoit une pension de 1200 DH tous les trois mois; ça nous suffit pas. Mon père travaillait à la gare.(O N C F).

- Notre maison est équipée en eau potable, électricité, elle est composée de trois pièces, d'une cuisine et d'un patio.

(32) D'après le même recensement, il y aurait seulement 77 915 enfants (de 5 à 14 ans) qui travaillent en milieu urbain.

(33) Nous nous limiterons à la ville en raison aussi du fait que le matériau (collecté par entretiens approfondis) qui sera analysé ici a été collecté à Casablanca, par les étudiants : Ourrak Miloudi et Chetoui Mohamed.

(34) Nous avons choisi de garder la forme morcelée de ce discours qui, en plus de «réfléter» la condition sociale morcelée de l'enfant, producteur de ce discours, offre au travail de reconstitution (socio-logique) tout son sens.

– Tous mes frères et sœurs sont à l'école et personne ne travaille (n'est salarié) : l'un a quitté l'école, mais ma mère l'a fait entrer en formation professionnelle, ça lui coûte 120 DH/mois.

– Moi, j'étais à l'école, mais j'avais l'impression que je n'apprenais rien. J'ai quitté au niveau du CM2; j'étais à l'école, j'ai bien regretté et j'aurais voulu acheter «l'instruction».

– Ma mère a commencé à me mépriser et me disait d'aller me débrouiller : «trouve-toi un travail, sors de la maison; sors je ne t'accepte plus chez moi, la compagnie (ONCF) ne prend plus en considération que tu es à ma charge et ne me verse plus rien à ton compte, et moi aussi je ne te retiens plus».

«J'ai vraiment regretté»

– J'ai travaillé pendant un mois sans rien toucher. Le «mâ'alem» me frappait et je supportais, les autres apprentis (enfants) m'insultaient aussi. Je ne suis jamais allé au «hammam». Ce n'est qu'après un mois, seulement, que j'ai perçu 10 DH que j'ai remis entièrement à ma mère. Elle a changé d'attitude et devenait plus affectueuse avec moi; un jour, je lui ai dit : «ma mère, je veux m'acheter des vêtements». Elle m'a répondu : «non». Là j'ai quitté la maison et j'ai passé ma première nuit dehors. Depuis ce jour, je lui ai plus rien donné (argent) et je me suis acheté des vêtements. Après cet incident, on s'est réconcilié et je suis revenu à la maison.

– Au travail je suis monté en «garde» et je percevais 30 DH/ mois, plus 20 à 25 DH de pourboire, mais des fois rien. Tout ce que je gagnais, je le donnais entièrement à ma mère. Je ne garde pas plus de 2 DH pour le «hammam», à l'époque c'était 1,80 DH.

– Je travaillais dans un garage qui s'appelait «Afriquia» à Aïn Chok. J'y ai appris à redresser la tôle, et la peinture.

– La fois où j'ai passé la nuit dehors, j'ai eu le sentiment que je n'ai plus de mère ni de frères et sœurs, même eux m'insultaient. Même que je mettais un blouson, et mon frère qui, lui, va à l'école, me l'a repris et m'a dit que si je n'étais pas content je n'avais qu'à m'en aller. Je le lui ai remis et j'ai quitté la maison pour passer la nuit dehors, au seuil de la porte. Il faisait froid et j'avais très peur des voleurs ou de la police, car je n'avais ni carte d'identité, ni d'autres papiers; d'ailleurs jusqu'à maintenant je n'ai pas de papiers d'identité, le «mâ'alem» refuse de me déclarer; que veux-tu, pour trouver ce boulot, j'ai dû souffrir le martyr : que de temps j'ai passé à chercher, chez l'un, chez l'autre; je suppliais, je pleurais pour qu'on m'accepte dans un travail.

– Au bout de la première semaine au travail, j'ai vraiment regretté l'école, même les enfants qui travaillaient avec moi regrettaient, eux aussi, amèrement, d'avoir dû quitter l'école; ils me disaient : que Dieu maudisse le travail (à cet âge et dans ces conditions). Avec le temps je me suis habitué. C'est après un mois, donc, que j'ai dû toucher 10 DH, c'est ce qui a rapproché ma mère de moi. Mais ils n'étaient (la famille) contents de moi que du samedi au samedi

quand je ramenais la paye; les autres jours de la semaine je ne connais que les brimades. Ceci fait que **je ne me sens pas aimé**; personne n'a d'affection. Tu sais, lorsqu'ils deviennent affectueux avec moi, je me sens moins nerveux et moins inquiet; même je me sens revivre, alors qu'en vérité, cette situation ne me plaît guère, et si je le pouvais, je m'anéantirais plutôt que de vivre cette situation de cette façon; j'ai ma dignité moi aussi. (...) Lorsque j'ai commencé à percevoir un salaire, j'ai pensé quitter ce travail pour un autre, et j'ai fini par changer de garage. Le «mâ'alem» de ce garage où je suis maintenant me donne 35 DH la semaine (...). Je donne tout à ma mère et je ne garde que l'argent du hammam.

Au premier garage, le mâ'alem» me méprisait, me frappait, m'insultait : «pouquoi tu as fait ça, pouquoi tu n'as pas fait ça...», et m'envoyait souvent faire les courses pour lui : des fois j'allais à la droguerie, d'autre fois chez son frère qui, lui aussi, possède un garage à Sebbata. Lorsque je l'ai quitté, je n'avais rien appris : un peu de peinture (en fait, gratter, et donc, nettoyer la tôle de son ancienne peinture).

Une fois encore, j'ai été chercher un autre travail et je suis entré chez un autre «mâ'alem», à qui j'ai dit que j'avais quelques connaissances dans ce domaine. Il ne m'a pas accepté et m'a envoyé balader. Je suis resté quelque temps sans travailler avant d'avoir trouvé un autre; il était (le «mâ'alem») bien avec nous (les apprentis), il me donnait 30 DH la semaine, j'ai «ressenti» un peu d'affection de sa part. Mon travail consistait à aider le tôlier : je soutenais avec lui les morceaux de tôle, je les grattais, j'allais chercher tout ce dont il a besoin...

Les apprentis qui étaient avec moi étaient gentils et je me suis lié d'amitié avec eux; cependant, le «mâ'alem» qui était gentil avec nous, nous donnait beaucoup de boulot : beaucoup de corvées, je sentais comme si **j'étais son esclave** : je devais faire tout ce qu'il me demandait; que ce soit dans mes capacités ou non, il s'en foutait pas mal. J'étais obligé d'exécuter tout ce qu'il me demandait, c'est tout. Cette situation me faisait regretter amèrement l'école, au point où, même lorsque le «mâ'alem» m'envoie à la droguerie, j'avais honte de sortir dans la rue, alors que j'étais sale; je voyais les enfants de mon âge dans la rue habillés proprement et allant à l'école; (...) lorsque je marche dans la rue, je rencontre beaucoup de gens que je connais et j'ai l'impression qu'ils **me méprisent**, et lorsque je vois les enfants allant à l'école, **je me méprise moi-même**.

Lorsque quelqu'un me reconnaît et me parle, c'est pour me dire : «qu'est-ce qui t'arrive? Tu vois comment tu es, tu vois ce que c'est que le travail, c'est sale hein?» et s'en va en rigolant. C'est là que je me dis : **si j'étais resté à l'école**, personne n'aurait ri de moi de cette façon. Mais lorsque je reviens à la maison avec mes vêtements sales, mes frères et sœurs m'interpellent tout le temps : **ne t'assieds pas là, ne te couche pas là, tu vas tout salir; va t'asseoir dans l'autre pièce**; en fait, cette chambre est meublée à mon niveau (de considération) :

une banquette dont la couverture est sale et ne vaut rien; mes petits frères dorment à côté de ma mère; mon grand frère dispose d'une chambre particulière avec un lit; **il est l'objet de tous les soins de la famille**; il voyage souvent dans le Nord (du Maroc) et ramène des vêtements. Une partie, c'est lui qui les met et l'autre il la revend quand il ne va pas à l'école; ainsi, il gagne de l'argent, mais il ne donne rien à ma mère; et avec ça, **il est aimé et on le préfère à moi**. Même mon grand père lui donne de l'argent et prodigue affection et amour. Il passe de bonnes vacances; quant à moi, je suis privé de tout, même mon grand père n'a jamais été affectueux avec moi; toute la famille se comporte avec moi de la même façon; je me sens beaucoup méprisé et personne ne m'aime. Ils me traitent comme ça depuis que j'ai quitté l'école; alors que mon frère, lorsqu'il a quitté l'école, on lui a dit de retourner à l'école et ils étaient prêts à la lui payer, mais il a refusé et leur a dit qu'il voulait entrer en «Formation professionnelle»; ils l'ont aidé, lui payant tout et il y est entré; alors que moi, lorsque j'ai quitté l'école, on m'a tout de suite dit d'aller me débrouiller, d'aller travailler, ou bien de faire quelque chose.

Le deuxième garage où j'ai travaillé, j'y suis resté et avec le temps, j'ai appris beaucoup du métier. Un jour, il est arrivé qu'une ampoule s'est cassée, c'est un petit enfant qui l'a cassée, et c'est moi qu'on a accusé; les enfants qui sont au garage, ayant vu que j'apprenais le métier assez vite et que j'étais payé 30 DH la semaine, ils se sont dit : pourquoi ne pas l'accuser? puisqu'il touche de l'argent? lorsque le «mâ'alem» est revenu, ils lui ont dit que c'était moi qui avais cassé l'ampoule; cette dernière ne coûtait que 20 DH; j'ai dû travailler quatre semaines pour rembourser son prix; lorsque j'ai terminé le remboursement, j'ai quitté le garage et je suis entré dans celui où je suis maintenant (au moment de l'enquête).

Le «mâ'alem», chez qui je suis actuellement, est gentil avec moi. Au premier garage, on me méprisait beaucoup, j'étais toujours désigné pour les courses, et si, par malheur, j'oubliais quelque chose ou bien si je perdais quelque 10 ou 20 centimes, il me frappait, et me giflait. Le deuxième «mâ'alem» était bien, sauf qu'il me donnait beaucoup de boulot et ne me payait pas correctement. Quant au troisième «mâ'alem» il est bien, il ne me fait pas faire des courses, il me donne le travail à faire, et me dit toujours : mon fils, si tu manques de quelque chose, n'hésite pas à me le dire. Il me conseillait aussi beaucoup d'apprendre le métier et de me perfectionner; il me dit «le jour où tu seras grand (!) et que tu auras appris le métier, je t'aiderai : ou bien j'ouvrirai un garage pour toi ou je te trouverai un bon travail». Les autres «mâ'alem» (les adultes qui travaillent au même garage) me traitent bien, ils ne m'engueulent pas tout le temps et ne me frappent pas; si je m'absente un jour ou quelque chose de cet ordre, il me verse mon salaire entier; et lorsque je tombe malade, il m'aide dans l'achat de médicaments; avec nous, se trouve un enfant qui a dû subir une opération chirurgicale; il l'a aidé et lui a même acheté des médicaments.

(...) Nous travaillons tous les jours de la semaine, hormis dimanche, jours de repos. Pendant ce temps, il m'arrive de pleurer et de me dire que cette vie que je mène ne vaut rien; la famille, elle-même, ne vit pas bien, elle aussi, mon père est décédé et je suis le seul qui aide la famille; c'est ce à quoi je réfléchis souvent; même par rapport au métier, je ne pense pas le changer; car, si je change, je dois recommencer à zéro l'apprentissage, ce qui est trop pour moi! Cela fait deux ans que je m'habitue à ce travail, et je le considère comme les études, je ne le déteste pas (...) Je suis assuré dans ce garage; c'est le «mâ'alem» qui me l'a dit, car quand les gens de l'assurance passaient, le «mâ'alem» me disait : «n'aie pas peur, tu es inscrit (déclaré à l'assurance), tu es titulaire»; alors qu'il demande aux autres enfants d'aller dans la rue jusqu'à ce qu'ils partent (les gens de l'assurance). Le premier «mâ'alem» nous enfermait dans une pièce pour ne pas nous inscrire, alors que celui-ci (le «mâ'alem» actuel) me verse mon salaire dans le garage, et me donne même de l'argent pour manger à midi. Le dimanche, je vais au «hammam» et le reste de la journée je ne fais que réfléchir à ma condition; je me demande si ce métier va me servir ou non, et j'en conclus qu'il faut que j'y reste et ce qui est «mektoub», Dieu le fera. Je ne vais ni au cinéma, ni au café; lorsque je sors, en dehors de la maison et du travail, je vais chez un copain, on s'amuse ensemble; il s'appelle Ibrahim; je me sens très différent de lui, il s'habille mieux que moi, il ne porte jamais de vêtements sales. Quand il ne va pas à l'école, il est libre de faire ce qu'il veut, alors que moi, je suis toujours au travail dans cet état (de saleté); il vient souvent me voir au travail et me donne des conseils : de m'accrocher au métier, d'aider ma famille et de me réconcilier avec elle; car des fois je suis en conflit avec eux : comme ce matin, mon grand père m'a engueulé parce que je suis sorti de la maison, alors que ma mère me l'interdit, car je l'aide souvent à la maison : je lave mes vêtements et je l'aide souvent à frotter d'autres vêtements ou bien à laver le parterre; je lui ai répondu que je voulais dormir, ma mère m'a répondu sur le champ : «si tu n'es pas content, tu n'as qu'à prendre tes affaires et t'en aller»; elle a trouvé là un bon prétexte, parce que ces jours-ci, je ne lui donne pas d'argent; en effet, j'ai acheté une bicyclette «qui me rend ma raison!», je fais souvent des balades, ça m'aide à oublier tout, c'est cela mon seul loisir; je ne joue ni au foot ni à rien d'autre : du travail à la maison. C'est mon copain qui m'a conseillé d'acheter un vélo; pour oublier tout, on sort de la ville, on rigole, on s'amuse, on oublie tout.

- En lavant mes vêtements, je me sens méprisé, comme si je ne vis pas dans ma famille; tout se passe comme si je vivais avec d'autres gens qui me sont étrangers, qui me m'aiment pas; ils ne veulent pas laver mes vêtements. Ils me disent toujours de ne plus leur ramener mes vêtements sales à la maison et de les laisser au garage. Il n'y a que les petits (frères et sœurs) qui m'aiment bien, et me défendent lorsque je suis absent; car lorsque je ne suis pas à la maison, on parle de moi dans mon dos.

- (...) A la maison nous avons une télé que je ne regarde pas, à part le dimanche, j'aime regarder l'émission (le tiers-temps), ça parle des études; ils

posent des questions auxquelles j'essaie de répondre(...) Ce n'est pas qu'on m'empêche de regarder la télévision, c'est moi qui n'aime pas la regarder parce que je me lève tôt pour aller au travail et, le sommeil, c'est le seul moment où je me repose; le matin, je vais au travail sans prendre de petit déjeuner; ils font comme si **je n'existais pas**; ils ne pensent même pas à moi; que j'aie mangé ou non, leur importe peu.

– Nous avons aussi un magnétophone et un poste-radio, ça ne m'intéresse pas; je passe mon temps à réfléchir, comme aujourd'hui, par exemple, je ne suis allé ni au «hammam» ni ailleurs.

– Avec mon grand frère, on ne se parle plus, car il me méprise beaucoup, il n'y a que les petits qui m'aiment bien. Ma mère me dit toujours : «Tu es maudit si tu mets quelque chose (d'illécite) dans la bouche : comme les cigarettes, le haschich ou le vin, par exemple. Alors, je ne fume pas, ni rien. (...) La malédiction à mon avis, c'est la situation de celui qui n'est ni à l'école ni en apprentissage d'un métier, et qui ne fait que se balader dans les rues en fumant des cigarettes et du haschich. Moi ça ne m'intéresse pas tout ça, et même lorsqu'on m'en propose, je refuse d'en prendre.

– Ça ne fait que deux ans que je commence à apprécier mon travail, et j'aimerais réaliser quelque chose avec le métier. Je me dis : je dois réaliser quelque chose pour plus tard lorsque je serai grand, j'aurai appris un métier qui sera utile; car comme on dit : «le métier, s'il n'enrichit pas, peut garantir une survie». Moi aussi, lorsque je serai grand, j'aurai des enfants à qui je donnerai une bonne éducation. J'aurai moi aussi un garage; **je prendrai aussi des apprentis**. J'ai pleuré dans mon enfance mais je vivrai mieux à l'âge adulte; je donnerai une bonne éducation à mes enfants et elle sera mieux que ce que j'ai connu; puisque j'ai eu une enfance malheureuse, une fois adulte, je repenserai à cette époque où j'ai connu tant de mépris, mais aussi comment maintenant (une fois adulte) j'ai réussi; je raconterai tout cela à mes enfants pour qu'ils **étudient sérieusement** afin de ne pas connaître mon sort(...).

Je sens que j'ai beaucoup changé; **lorsque j'étais à l'école, j'étais bien**, je m'habillais proprement et dès que j'ai commencé à travailler je suis devenu dans un sale état; si j'étais resté à l'école, je ne serais pas devenu comme ça. Pourtant, j'ai dit à ma mère que je voulais rester à l'école, et elle m'a répondu : «non!!», alors que mon frère, lorsqu'il a quitté l'école (publique), elle lui a payé l'école(privée), pour la formation professionnelle. C'est ce qui me fait réfléchir et penser à les quitter, j'irai vivre selon la volonté de Dieu et je ne resterai avec eux.

2. Trajectoire sociale et ethos de classe.

A une première lecture de cet entretien, on ne peut que vérifier l'appartenance de cet enfant aux 25 millions d'enfants mis au travail de par le monde, principalement dans ce qui est appelé le «Tiers Monde». Au niveau de la **société**

marocaine, il fait partie des centaines de milliers d'enfants de moins de 15 ans, dont l'enfant (et, corrélativement la notion d'enfant) échappe irréversiblement à la définition de l'enfance en terme d'objet «pédagogique»(33).

Afin de saisir toutes les conséquences et les implications et, du même coup, les significations que ne manquera pas de nous livrer l'analyse de cette trajectoire sociale (i.e histoire sociale), une démarche sociologique se doit de rapporter les différents éléments constitutifs de ce discours à ses conditions de production, et, de rendre compte, ainsi, de la nature de la structure des relations dans le champ familial rapportée à celle des relations établies dans le champ du travail. Ce sont là les déterminants structurels qui doivent permettre l'objectivation de tout discours sur sa condition propre ou celle des autres(36).

Ce discours biographique sera donc situé par rapport à ses conditions sociales de production; il ne s'agit pas de le doubler d'un discours savant, mais de restituer et, partant, de reconstruire les systèmes de relations qu'il révèle, tel qu'il nous est donné de l'analyser(37).

Etant né (en 1966, à Casablanca) dans un quartier «pauvre», il est dès lors inévitable que la «conscience» de la situation de «pauvreté», ne puisse s'éprouver que comme un stigmaté (social); effet objectif d'une condition sociale objectivement «méprisable».

Il est un élément déterminant dans cette trajectoire sociale, qui est la mort du père; en effet, avec cette disparition du père, disparaissent, en même temps, les conditions (chances) objectives de possibilité d'une «enfance» définie par l'école : avec tout ce que cette situation d'enfant à l'école suppose et produit comme investissements (dans tous les sens), notamment affectif, de la part des parents qui, en définissant l'enfance ainsi, produisent l'enfant comme objet de tous les soins sur le mode de la «gratuité».

Dès lors que le champ familial se trouve «perturbé», la concurrence entre ses membres, notamment les enfants, se trouve stimulée et renforcée, et fonctionne, ainsi, comme un mécanisme de sélection sous le rapport de l'accès aux soins matériels et affectifs prodigués par la famille et cela d'autant plus que le nombre élevé de cette famille (sept personnes), et que les ressources matérielles insuffisantes jouent comme facteurs déterminant, objectivement, une sélection entre ses membres, pour toute offre de «services» et de «soins». On se trouve là, quasi expérimentalement, sur un marché familial où la demande

(35) Dans le sens défini par les manuels de vulgarisation de la psychologie et de la pédagogie, comme cela a été précisé dans la première partie de cette étude.

(36) Si tant est qu'on puisse la réaliser à propos de l'objectivation de cette condition sociale et du discours qui en est l'expression!

(37) Formulé dans une situation d'entretien : la langue (le langage) utilisée était l'arabe dialectal; et de fait, la langue sociale, produit de conditions sociales déterminées qui expriment (dans lesquelles s'expriment) objectivement et subjectivement les rapports sociaux de l'enfant à sa famille, son travail, sa vie affective.

(matérielle et affective) dépasse, de très loin, les possibilités d'offre de leur satisfaction. Le conflit qui s'en suivra (notamment entre l'enfant et la mère) se trouve donc être structurel à cette situation d'urgence et l'enfant va en «faire les frais», comme on dit, dès son éjection de l'école qui le protégeait, en quelque sorte, et le définissait comme «légitime»(38).

Aussi, bien que l'aîné de cette famille, «quitte» lui aussi l'école publique, il bénéficie cependant, au détriment de son frère (l'enfant interviewé), de la seule possibilité d'investissement dont a pu disposer la mère (chef de famille et donc gestionnaire du «budget» familial); cette «discrimination» objective ne peut se comprendre pleinement, que rapportée à l'impossibilité matérielle objective d'investir pour la «formation professionnelle» institutionnalisée des deux frères, en même temps. C'est cette situation qui commande la stratégie d'investissement sélective de la mère : objectivement, c'est le fils aîné qui est appelé à succéder à son père : matériellement, d'abord, dans la mesure où il est appelé à succéder «économiquement» au rôle de «chef de famille» (Ikhoulakbir ou le «grand frère»); symboliquement ensuite, dans la mesure où il succède, par là même, au statut symbolique du «père». Toutes ces conditions réunies ont donc joué contre le plus jeune qui, accumulant les échecs scolaires, finit par quitter l'école et ne pouvant bénéficier, au même titre que son frère, d'un investissement pour une autre scolarité (formation professionnelle «institutionnalisée») se retrouve sur le marché du travail (et, donc, une formation professionnelle sur le tas). Il n'est donc pas étonnant que cette «discrimination» dans le traitement différencié des deux enfants (frères), qui obéit à une stratégie objective de la mère, se trouve éprouvé par l'enfant dans ses expressions «subjectives» : le «mépris» (sic) de la mère, et toutes les «réactions» de la mère seront ramenées dans le discours de l'enfant à cette notion du mépris.

C'est donc convaincu de ce «mépris» de la mère que l'enfant va aborder le champ du travail où une autre forme de «mépris» l'attendait : le mépris du «mâ'alem», qui, durant tout son premier mois de travail ne lui verse aucun salaire, et qui, de plus, le «frappait» et l'«insultait». Mépris également des autres enfants et adultes avec qui il se trouvait sur le lieu du travail. L'on sait que «le dernier est toujours le plus mal servi»; il est d'autant plus mal servi, qu'il tentera, avec son premier salaire, de racheter les «services», y compris affectifs, de la mère. Seulement la logique de la pénurie matérielle va, encore une fois, jouer contre lui : sa mère lui prend tout son maigre salaire; c'est tellement «insupportable», que l'enfant va réagir en quittant le foyer familial qui ne représente plus pour lui un foyer de sécurité matérielle et affective.

Cette situation va contribuer à une redéfinition des rapports de l'enfant à

(38) Bénéficiant (en toute légitimité), en plus de la «gratuité» des services et des «soins», de toutes les bénédictions qui font de l'enfant des classes populaires un «mardi», c.à.d. «béni», par Dieu et ses parents, et de l'enfant des classes «ausées», un enfant «intelligent», «veillé». etc.

sa famille (notamment la mère) avec qui s'établit de véritables relations de «calcul»(39) : le fait de faire partie de la famille et donc de bénéficier de ses soins, notamment affectifs, cesse d'être une offre «gratuite», et demande, maintenant, à être monnayé («on ne m'aime que du samedi au samedi», sic).

Il est une autre dimension qui revient souvent dans ce discours : l'école, cette catégorie qui, comme on l'a vu précédemment, définit l'enfance et l'enfant comme objet pédagogique (donc comme objet de tous les soins sur le mode de la gratuité, que sont, par définition, les soins familiaux) permet à l'enfant de mesurer le poids des effets que produit son éjection de cette institution (et, par la suite, du champ familial) et son immersion précoce dans le monde social du travail et donc, un champ de relations auquel il n'était «nullement» préparé. L'école fonctionne, ainsi, comme une catégorie de «légitimation» sociale d'une situation d'«échec» social qui, pour être inscrit dans la position sociale de cette famille(40), n'en acquiert pas moins une fonction de légitimation pour l'enfant, qui, seul, subira les épreuves de cet échec comme découlant logiquement de sa «rupture» (volontaire dira l'enfant(41)) avec l'école (d'où le «regret» permanent de n'être pas resté).

Aussi, son introduction «violente» dans le monde social du travail, le confrontera-t-il aux multiples mécanismes d'exploitation légitimée par la catégorie sociale(42) d'«apprentissage du métier»; il se dégage aisément de la description de sa relation au travail la notion de corvée. En effet, l'apprentissage du métier sur le tas, implique inévitablement un passage, parfois pour de longues années, par une période où l'enfant n'est utilisé que pour les travaux les plus ingrats (gratter les tôles, faire des courses, etc.), bref, servir à tout(43).

A ce stade d'«apprenti», l'enfant est interchangeable, ce qui explique sa mobilité horizontale dans l'espace de cette profession où le travail présente les mêmes contraintes et servilités («esclavage» dira l'enfant). Il n'y a que le paternalisme de l'avant-dernier «mâ'alem» pour le retenir dans le garage. De

(39) Dans un domaine où le «calcul», l'investissement (dans le sens de l'économie et de la psychanalyse) est transfiguré, pour être «déniée» (dans le sens freudien) comme tel, du fait même de la nature enchantée des relations familiales.

(40) C'est dire à quel point la mort du père a entraîné une sorte de «mort sociale», que représente le retour à la précarité et l'urgence économique, caractéristique de la position sociale des ouvriers qui, même lorsqu'ils ont un travail permanent, savent que ce dernier ne constitue jamais une barrière définitive contre le retour à la précarité économique et sociale.

(41) «Je n'aimais pas l'école», et, «j'étais paresseux à l'école»... sont des réponses-types (d'abord, à leur situation) de tous ceux qui s'(auto) excluent de ce dont ils sont objectivement exclus.

(42) «Même s'il n'enrichit pas, un métier (le fait d'apprendre un métier) permet de survivre», telle est la morale de la nécessité...

(43) La famille (la mère) se servant, à son tour, de l'enfant dans la gestion du groupe domestique, sans pour autant bénéficier de «soins» particuliers. Forme ultime de la négation de son statut d'enfant.

fait, c'est l'accumulation des connaissances pratiques acquises par l'enfant qui est l'objet des «sollicitations» pour le «mâ'alem» et, qui explique, d'une part, sa rentabilité et, partant, pourquoi il le traite «bien»(sic) : un fait exceptionnel pour l'enfant; d'autre part, ses «compétences» acquises, d'où son statut de «salarié», le livre à l'espace de concurrence et de hiérarchies établies entre les enfants sur le lieu du travail (garage) et, qui ne tarderont pas à en faire le «bouc émissaire» de l'incident de l'ampoule cassée qui dévoile le fondement objectif du paternalisme du «mâalem» qui n'a pas hésité à lui en faire «payer le prix», et de façon disproportionnée par rapport à la valeur de l'objet cassé.

D'un paternalisme à un autre, le dernier «mâalem» chez qui «atterrit» l'enfant semble répondre à la définition complète de ce terme : conseils pour le présent et l'avenir, fidélité au métier et donc au «mâalem», promesses gratifiantes. Ce qui ne l'empêche pas de le faire travailler toute la semaine : six jours sur sept.

L'«objectivation» de son destin social (produit des effets de désenchantement sur sa propre perception de l'enfance⁽⁴⁴⁾ après deux années de travail, achève un processus d'intégration dans/ par le travail au monde social des «adultes». «L'apprentissage d'un métier», pour («utile pour l'avenir») légitimer les conditions de son effectuation, n'en trouve pas moins la forme ultime de sa légitimité sociale dans la reconnaissance officielle de son statut d'«enfant sous-prolétaire» : «titularisation» (en fait, un «salaire» régulier), «assurance» (en fait simple déclaration administrative), c'est le destin social auquel il ne peut que se soumettre. A partir de là, l'enfant va essayer, comme on dit, de «vivre sa vie»; de fait, de servir sa propre stratégie, au lieu de continuer à servir uniquement celle de sa mère. Ce qui ne contribue pas moins à produire un conflit entre les deux stratégies à l'occasion, notamment, de l'achat de la bicyclette : un moyen d'éloignement (fuite?) de l'espace domestique («sortir de la ville», dira l'enfant) qui l'accapare entièrement après le travail : ne dit-il pas, qu'en plus de laver, lui-même, ses affaires, il aide aux travaux ménagers. Une situation «intolérable» qui à son tour achèvera le processus de rupture avec l'univers des relations enchantées, que constituent, par excellence, les relations familiales : il n'y a plus désormais de différence, pour lui, entre les conduites de sa propre famille à son égard et celles de gens étrangers (à l'univers familial) auxquels, en principe, aucun rapport «enchanté» ne va de soi.

Marginalisé, (auto) exclu de l'espace du groupe domestique, l'enfant,

(44) Il sait la distance qui le sépare, désormais, du monde de l'enfance : c'est toute la structure des propriétés sociales qui définit l'enfance et, corrélativement, l'enfant, qui est conduite à se transformer ainsi, sous les effets structurants des propriétés sociales propres au monde social des adultes.

métamorphosé par sa trajectoire sociale (histoire sociale) en «petit adulte», reproduit (pour les avoir intériorisés) tous les stéréotypes des adultes de même condition sociale, y compris même dans le langage : «s'il n'enrichit pas, un métier aide à survivre» et, plus tard, pour ses enfants, la fiction de l'école, «religion de salut social», pour ceux à qui l'autre religion n'apporte que le satisfecit du statut objectif de classe comme destin social sur le monde : «ainsi va la volonté de Dieu»(45).

(45) Au principe d'une morale de classe qui, pour «faire de nécessité vertu», n'en contibue pas moins à transmuier le destin social en destin tout court : «c'est tout ce que Dieu a voulu nous donner».