



**HAL**  
open science

## Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle

Fabienne Montmasson-Michel

► **To cite this version:**

Fabienne Montmasson-Michel. Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et Société*, 2016, 156 (2), pp.57-76. 10.3917/ls.156.0057 . hal-02474647

**HAL Id: hal-02474647**

**<https://hal.science/hal-02474647>**

Submitted on 20 Nov 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Version tapuscrite acceptée définitivement en juillet 2015 de :

Montmasson-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle.

*Langage et société*, 156, 57-76. <https://doi-org/10.3917/l.s.156.0057>

Présentation de l'article

Auteure : Fabienne Montmasson-Michel, gresco, université de Poitiers

Titre de l'article : Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle

Résumé :

Dans les écoles maternelles, les enfants sont soumis à une double socialisation langagière en tension. Ils sont socialisés au langage scolaire, légitime, inscrit dans la culture écrite : un langage verbal explicite et décontextualisé, une première connaissance de l'écrit matérialisé. Mais en même temps, un langage des pairs se développe. Il est inscrit dans l'oralité et structure un ordre social enfantin. Impensé comme langage dans l'institution, dominé mais résistant, il contrarie l'ordre et le langage scolaires. Les formes contemporaines du contrôle sur l'activité infantile, reposant sur les présupposés d'une autonomie précoce, rendent possible la co-existence de ces deux langages au cœur même des activités pédagogiques. Pour l'acculturation scolaire, ce phénomène est socialement différenciateur, au détriment des enfants les moins dotés *a priori* en ressources scolaires.

Mots clés : socialisation langagière, école maternelle, petite enfance, culture des pairs, corps, autonomie

## 1. Introduction<sup>1</sup>

### 1.1. Une école « du langage » pour la petite enfance

Dans la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle, l'école maternelle française s'est massifiée<sup>2</sup> et concomitamment, « le langage » est devenu son enjeu prioritaire. Cette convergence est fortement liée aux transformations qui ont affecté, dans le même temps, les autres échelons du système scolaire : avènement du collège unique, émergence de l'« échec scolaire » autour des questions de « maîtrise de la langue » (Isambert-Jamati, 1985 ; Chartier, 2007), nouvelle

---

<sup>1</sup> Ce texte est une version remaniée d'une communication au colloque *Sociologie et sciences du langage. Quel dialogue, quelles interactions ?* 21 et 22 mai 2014, Dysola, Université de Rouen.

<sup>2</sup> Depuis le milieu des années 90, l'école maternelle scolarise la quasi-totalité de la tranche d'âge des 3-6 ans et une part variable de celle des 2-3 ans (MEN, 2013, p. 83).

définition sociale de la lecture scolaire arrimée aux exigences du second degré comme lecture autonome de tout type de texte (Chartier, 2007 ; Renard, 2011 ; Kakpo, 2012). Dès les années 70, l'école maternelle a été désignée pour prévenir et compenser les inégalités se manifestant autour de la lecture scolaire. L'examen des instructions officielles qui se sont succédé de 1977 à 2008<sup>3</sup>, montre ainsi que le langage a pris progressivement la part primordiale dans le curriculum formel de l'école maternelle (Garnier, 2009 ; Montmasson-Michel, 2011). L'affirmation de cette priorité constitue un consensus autour duquel un champ de promotion du langage à l'école maternelle s'établit.

Pourtant, la question du langage à l'école de la petite enfance n'a pas brusquement surgi à la suite de la première explosion scolaire. Dès le tournant du XIX<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle, Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, élabore un discours construit sur une pédagogie du langage (Kergomard, 2009/1886-1895). Elle dresse un véritable réquisitoire contre le régime disciplinaire des salles d'asile, premières institutions de garde éducative de la petite enfance (Foucault, 1975 ; Dajez, 1994). Ce faisant, elle dessine les contours d'une nouvelle doctrine pédagogique pour cet âge de l'enfance (Luc, 1997). Elle y célèbre un enfant éduqué dans une petite collectivité, plus libre de ses mouvements, encouragé dans ses initiatives personnelles. Le contrôle sur l'activité enfantine repose sur un nouveau régime de la contrainte. Elle s'exerce indirectement : les corps et les esprits sont canalisés par la mise en activité, médiatisée au moyen de nouveaux matériels pédagogiques (petites tables, jeux, jouets, matériels graphiques, etc.) ; chaque enfant fait l'objet d'une observation continue, « psychologique » (Battegay, 1979). Constitué en sujet, l'enfant voit sa parole sollicitée et façonnée dans un dialogue prenant modèle sur la conversation entre une mère « intelligente et dévouée » et son enfant, « sans faire de leçons ». Dans leur retraduction sociologique - une mère instruite et disponible - ces traits définissent la mère des nouvelles couches bourgeoises dont la reproduction se fonde sur la transmission du capital culturel, auxquelles appartient l'inspectrice générale. Cette pédagogie se déploiera dans la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle, avec la baisse progressive des effectifs des classes, dans un contexte social reconfiguré par l'émergence des « nouvelles classes moyennes » (Bernstein, 2007/1975), dont font partie les enseignantes des écoles maternelles : métiers relationnels et intellectuels tels que paramédicaux, enseignants ou travailleurs sociaux. Leurs modes de socialisation, visant le développement de la personne et la reproduction du capital culturel, dessinent le nouveau modèle éducatif de l'école maternelle : un modèle « expressif », une « pédagogie invisible » où l'activité, l'expérience artistique, et le

---

<sup>3</sup> 1977, 1986, 1995, 2002, 2008.

jeu, tiennent une place importante, alors que les apprentissages s'inscrivent dans le temps long (Chamboredon et Prevot, 1973 ; Bernstein, 2007/1975 ; Plaisance, 1986). Il suppose un nouveau rapport au langage : valorisant l'expression verbale et singulière de la personne (Bernstein, 1975, 2007/1975), privilégiant « les façons d'apprendre et de construire les problèmes » plutôt que « les savoirs constitués et les problèmes tout faits » (Bernstein, 2007/1975, p. 105-106), un langage du retour réflexif sur l'expérience (Chamboredon et Prevot, 1973, p. 325).

La mise au premier plan du langage à l'école maternelle relève donc de cet héritage composite. L'assignation de l'école maternelle à la prévention des inégalités langagières vise spécialement les enfants de milieux populaires. Mais c'est un enfant issu des milieux dotés en capital culturel qui définit l'élève présupposé.

## 1.2. Une socialisation langagière plurielle

Le langage est une pratique indissociablement sociale et cognitive (Vygotski, 1997 ; Voloshinov, 1977 ; Bernstein, 1975 ; Bruner, 1991 ; Elias, 1991). C'est le moyen par lequel les individus se mettent en lien pour échanger des significations à des fins de communication. Il s'acquiert socialement, par un processus qui est à la fois socialisation « au langage » et socialisation « par le langage » (Berger et Luckmann, 2010 ; Schieffelin et Ochs, 1986). Les recherches en sociologie du langage et sociolinguistique (Bernstein, 1975 ; Gumperz et Hymes, 1986 ; Labov, 1976), et tout le courant des « Language Socialization Studies » (Schieffelin et Ochs, 1986), montrent la diversité des langages selon les contextes sociaux dans lesquels ils se manifestent et celle des socialisations langagières selon les groupes sociaux dans lesquels elles se réalisent. Le modèle pédagogique émergent suppose un langage verbal, entretenu dans une interaction dialogique étayante et affectueuse, dans laquelle le jeune enfant est d'emblée pris pour un être langagier compétent. Les « Language Socialization Studies » montrent que c'est une conception issue de la « white middle class » occidentale (Heath, 1983 ; Ochs et Schieffelin, 1984). L'ethnocentrisme de ces milieux, producteurs des agents des champs scientifique, académique, et scolaire, a conduit à le constituer comme référence universelle du développement langagier infantin, et à imposer sa logique et ses présupposés dans les institutions scolaires et préscolaires.

Dans le cadre d'une thèse, ces constats nous amènent à interroger les conditions de socialisation langagière des jeunes enfants scolarisés, à partir d'une sociologie de la socialisation (Lahire, 2001). Une série de questions structure notre problématique : de quoi parle-t-on lorsqu'on parle

de langage (au singulier) à l'école maternelle ? Peut-on dire qu'entrer dans le langage, pour un jeune enfant, c'est entrer dans le langage scolaire, et seulement cela ? Et par voie de conséquence : quelles sont les conditions sociales de l'acculturation langagière de la petite enfance ? Cela nous conduit à envisager la socialisation langagière des jeunes enfants dans les diverses configurations sociales où elle se réalise, à travers trois principales instances socialisatrices : l'école en tant qu'espace d'acculturation scolaire, la famille, et les pairs réunis durablement par la clôture scolaire. En se focalisant plus particulièrement sur l'acculturation scolaire et la socialisation entre pairs, nous montrerons dans cet article que dans l'école, les jeunes enfants sont socialisés à deux langages : l'un légitime, le langage scolaire, l'autre dominé mais résistant, un langage entre pairs. Puis nous envisagerons certains effets socialement différenciés et différenciateurs de cette socialisation langagière paradoxale.

### 1.3.Méthodologie

La description des conditions concrètes de la socialisation langagière des jeunes enfants scolarisés et la saisie des formes langagières qu'elle façonne s'appuient sur une enquête ethnographique :

- Observations approfondies de pratiques dans les différents contextes du quotidien de l'école maternelle par notations en continu dans le flux des activités, photographies, et enregistrements sonores en conditions naturelles,
- Entretiens auprès des différents acteurs concernés (socialisés et agents socialisateurs),
- Relevés de données et documents.

L'enquête se décompose en deux temps, sur un territoire du Poitou-Charentes :

- Une enquête réalisée en 2010 et 2011 dans trois classes maternelles (village, bourg rural, ville moyenne) scolarisant des enfants de moyenne et grande section<sup>4</sup> et à recrutement social diversifié : 93 heures d'observation, 4 entretiens avec des enseignantes, 28 entretiens individuels avec des enfants (Montmasson-Michel, 2011).
- Une enquête longitudinale en cours d'analyse (de la toute petite section<sup>5</sup> à la grande section : douze classes) dans deux écoles maternelles à recrutements sociaux contrastés

---

<sup>4</sup> Tranches d'âge des 4-5 ans et des 5-6 ans.

<sup>5</sup> Tranche d'âge des 2-3 ans.

: l'une en « éducation prioritaire »<sup>6</sup> urbaine à recrutement très majoritairement populaire, l'autre dans un bourg rural périurbain à recrutement social diversifié.

L'observation des pratiques langagières *in situ* repose sur les données suivantes : organisation sociale et contexte matériel de l'interaction, paroles, sonorisations non ou para-verbales, mimiques, gestuelle, déplacements. Lorsqu'elle est possible, l'agrégation des trois modalités de collecte (notes, enregistrements sonores et photographiques), toutes lacunaires mais complémentaires, les documente avec le plus de précision. La transcription des discours est orthographique et linéaire, les onomatopées et bruitages sont interprétés alphabétiquement, la ponctuation et la casse soulignent et interprètent les marques non ou para-verbales, sans autre codification, des indications d'expression et de contexte complètent l'ensemble. Ces matériaux ne peuvent en aucun cas prétendre produire une image transparente et exhaustive des pratiques : ils en sont à la fois une interprétation sélective et une reconstitution. Ces limites étant établies, ils contribuent néanmoins à la description et la compréhension des conduites langagières enfantines et des pratiques socialisatrices.

## 2. Une littéracie scolaire de la petite enfance

Les programmes en vigueur au moment des enquêtes (MEN, 2008) accordent une place sans précédent aux contenus langagiers. Deux domaines d'activités, « s'approprier le langage » et « découvrir l'écrit », attachent l'un comme l'autre le langage scolaire de la petite enfance à l'univers de l'écrit.

### 2.1. Un langage verbal et verbalement explicite

« L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. » indiquent ces programmes, dès leur introduction (MEN, 2008, p. 12). Cet oral scolaire est institutionnellement défini comme un langage verbal et verbalement explicite, façonné par et pour la culture écrite : c'est donc exclusivement dans les mots, ce qu'ils désignent, et la façon dont ils sont agencés, que peuvent s'établir les significations.

« Le langage alors produit, appelé ici "langage d'évocation", est précis et structuré, sinon il ne sera pas compris : il s'apparente au langage écrit en tant que forme décontextualisée comme l'est l'écrit. Il ne peut pas avoir absolument toutes les marques de l'écrit (...) mais il en a les caractéristiques essentielles ; explicitation lexicale requise pour la compréhension du fait de la décontextualisation (De qui, de quoi parle-t-on ?), structuration qui traduit des relations

---

<sup>6</sup> Administrativement, c'est un RSS (Réseau de Réussite Scolaire).

chronologiques, spatiales et logiques (Que se passait-il ? Quand, où, comment, pourquoi ?) »  
(MEN, 2011, p 6-7)

Pour désigner la « culture écrite » (Lahire, 1993), un terme d'origine anglosaxonne à l'acception polymorphe a désormais pris le pas dans la recherche francophone : la littéracie/tie (Barré-De Miniac, 2003 ; Privat et Kara, 2006 ; Fraenkel et Mbodj, 2010 ; Joigneaux, Laparra et Margolinas, 2012 ; Delcambre et Pollet, 2014). Une discussion oppose un courant issu des travaux de Jack Goody (1979, 1994) considérant les effets cognitifs et sociaux découlant du déploiement de l'écriture, dans leur portée générale, à un autre, issu des « New Literacy Studies » (Street, 1993 ; Fraenkel et Mbodj, 2010), appréhendant les pratiques contextualisées autour de l'écrit matérialisé, dans leur diversité. Sans entrer dans cette discussion dans le cadre de cet article, nous adopterons ici la perspective goodienne, et la réinterprétation sociologique en contexte scolaire qu'en a proposé Bernard Lahire (1993, 2001, 2008) : par littéracie, nous entendons un langage idéal-typique (Weber, 2006, p. 141) configuré par les contraintes et les possibilités de l'écrit. La forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994), parce qu'elle inscrit l'étude dans le temps long et sépare les savoirs de la pratique, crée les conditions, au moins idéalement, du déploiement de la littéracie.

## 2.2. Les pratiques socialisatrices : écrit intériorisé, écrit matérialisé et inconscient d'école

L'écrit fixe et spatialise le langage sur un support graphique au moyen d'un système formel de signes linguistiques. Au plan cognitif et social, trois propriétés permettent de le caractériser : il est désincorporé, décontextualisé et organisé temporellement et spatialement dans la logique de la raison graphique (Goody, 1979 ; Montmasson-Michel, 2011). Ce type idéal constitue un arrière fond latent de la socialisation langagière de l'école maternelle. Mais pour autant, nous allons voir que ces enjeux sont faiblement objectivés par les enseignants de nos enquêtes<sup>7</sup>.

Les classes observées sont saturées de paroles, d'écrits, et d'activités graphiques. Dans cet « univers de langage » (Bourdieu, Passeron et Saint Martin (de), 1968, p. 28), nous nous arrêterons plus spécifiquement sur les pratiques enseignantes les plus didactisées, laissant ici dans l'ombre les effets socialisateurs des incessantes régulations langagières peu contrôlées sur le plan formel.

En premier lieu, « faire du langage » à l'école maternelle, désigne un travail sur la parole enfantine destiné à faire intérioriser les manières de parler et penser dans les formes scripturales.

---

<sup>7</sup> Quinze classes, douze enseignants.

Ce travail comprend principalement la description verbale du monde et le récit (dans trois déclinaisons : récit de soi, retour sur expérience et récit de fiction).

La description scolaire renvoie surtout, au plan linguistique, au travail sur le lexique. Au plan cognitif, elle est bien plus qu'un simple « apprentissage de mots », à quoi le sens commun pédagogique la rabat : il s'agit d'une forme analytique d'appréhension et d'objectivation du monde par découpage, spécification, et organisation en catégories formelles de ses éléments. De nombreux matériels sont mobilisés à cette fin : objets scripturaux tels que les imagiers, mais aussi objets et images ordinaires du monde, ou encore jeux à règles (lotos, cartes).

La fiction scolaire, matérialisée dans une abondante littérature de jeunesse, requiert trois modes d'appropriation concomitants. Les enfants doivent en effet passer d'un registre cognitif à un autre, autour du même objet d'apprentissage : un mode pragmatique, fondé sur une appropriation éthico-pratique (Bourdieu, 1979 ; Lahire, 1993), un mode formel visant la restitution verbale et chronologique des récits, et un mode analytique introduisant les jeunes enfants à l'analyse littéraire à partir de premières catégories telles que le personnage. Ce dernier mode, de même que sa coexistence ambiguë avec les deux premiers, inscrit d'emblée ce travail dans la logique et les exigences du second degré long (Renard, 2011).

En second lieu, les jeunes enfants sont aussi socialisés à un travail sur la matérialité graphique et alphabétique du langage. Le « graphisme » introduit les enfants à la raison graphique dans sa dimension spatiale : interventions graphiques organisées sur diverses surfaces, entraînements aux tracés de formes graphiques. De plus, ils incorporent la matérialité de l'écrit en s'entraînant à l'écriture pour elle-même. Enfin, ils découpent et recomposent le langage alphabétique : sous sa forme orale (la phonologie), allant de la manipulation de syllabes à l'extraction ou la fusion de phonèmes ; sous sa forme écrite, en manipulant toutes sortes d'étiquettes supportant divers constituants de l'écrit : lettres, mots, syntagmes. Cognitivement, ces pratiques requièrent et entretiennent un rapport réflexif au langage écrit, consistant à le prendre pour objet d'étude (Lahire, 1993, 2008).

Pour les enseignant(e)s, le langage analytique de description du monde, la concomitance de divers modes d'appropriation des récits ou encore le découpage formel et la manipulation de l'écrit alphabétique, sont des notions et postures allant de soi, inscrites dans leur « inconscient d'école » (Bourdieu, 2000). L'intervention pédagogique s'ancre donc sur cette littéracie à l'état pratique et sur un répertoire syncrétique de présupposés et de normes : présupposés de la mise au travail par la proposition ludique (il faut « jouer » et, souvent, « gagner ») et la mise en

activité réglée (il faut être occupé sans faire « n'importe quoi »), norme moraliste (le langage familier est corrigé, les grossièretés proscrites), norme formaliste (l'attention se porte sur la syntaxe, le vocabulaire, la conformité chronologique), norme expressive (les enfants doivent s'exprimer et faire preuve d'initiative)<sup>8</sup>.

### 3. Un langage clandestin dans la sociabilité des pairs

#### 3.1. Entre évocations narratives et prouesses langagières

Observation d'une grande section de maternelle, école rurale, mars 2010 ; relevé de données : prises de notes en continu complétées *a posteriori* par des précisions de contexte.

Une quinzaine d'enfants sont rassemblés dans un bâtiment préfabriqué pour la garderie du matin, sous la surveillance d'une employée communale. Dans la salle, il y a quelques tapis de sol, des jouets et jeux dans des caisses, des tables collectives et du matériel ludique et graphique à disposition sur des étagères. Jérémie <sup>9</sup>(5 ans 9 mois, mère ?, père rédacteur), son copain Arthur (5 ans 6 mois, mère rédactrice d'assurance, père tourneur fraiseur, séparés) et Amandine, sœur jumelle d'Arthur, engagent rapidement un échange après leur arrivée.

(...) Jérémie : « je vais prendre une épée tchik, tong, prrr ». Il fait des bruitages très réussis (proches de ceux qu'on peut entendre dans les films ou jeux vidéo de chevalerie), et s'engage dans un mime très convaincant, fendant l'air tout autour de lui. Son jeu se prolonge puis il se déplace dans la pièce en bruitant, agitant son épée en gestes amples. Arthur lui emboîte le pas en adoptant une marche surjouée (sorte de marche militaire qui s'accorde rythmiquement aux mouvements de Jérémie). Tout au long du jeu, Jérémie reste en avant et Arthur le suit, en l'imitant gestuellement. Amandine les rejoint et interpelle son frère. Elle fait mine de manger en les regardant, exagérant une fausse mastication, puis s'éloigne vers les poupées. Là, elle continue de faire semblant de manger. Les garçons s'approchent d'elle et lui tirent fictivement dessus. La gestuelle et les bruitages montrent que les armes imaginaires sont maintenant des pistolets. Jérémie dit à Amandine « moi, je vais te couper la tête », il agite son épée (nouveau changement d'arme) devant elle avec des bruitages évocateurs. Il fait mine de lui couper la tête. Elle ne joue pas le jeu et continue son repas fictif. Les garçons s'éloignent puis reviennent (...)

Amandine dit avec un air sévère, le doigt pointé en l'air : « mais Jérémie, fais attention ch'peux changer d'[incompréhensible] ! ». Elle part alors en courant vers l'autre tapis puis mime un fauve en rugissant et montrant ses griffes. Ils refont tous trois un tour de la pièce. Le binôme de garçons devant, rapprochés, Amandine un peu à l'écart. Jérémie produit de nombreuses phrases verbales et bruitées (mots et bruits sont mêlés).

Amandine : maintenant j'étais toute petite

Arthur s'est mis à imiter les bruits de Jérémie.

Amandine : là, j'me transformais en [incompréhensible]

---

<sup>8</sup> Sur cette interprétation, voir aussi : Bautier et Équipe ESCOL, 2008 ; Millet et Croizet, 2013

<sup>9</sup> Tous les noms propres sont des pseudonymes.

Avec diverses interventions verbales, elle essaie d'imposer un changement de thème mais Jérémie ne sort pas du sien, toujours meneur, et suivi par Arthur (...)

Jérémie entreprend la description d'un engin à l'aide de gestes « là, il y avait deux roues là, et pi là [...] et pi là y'avait un missile » puis distribue les rôles pour une nouvelle scène « et toi tu n'savais pas, toi t'allais là-bas ». Arthur obtempère et se déplace à l'endroit indiqué. Jérémie entame une imitation corporelle et sonore de l'engin aux missiles avec de nouveaux bruitages, cette fois de moteurs et de chocs... À ce moment-là, Amandine s'est détournée pour repartir vers les poupées.

Cette scène, observée lors d'un moment périscolaire, donne à voir le langage qui se développe dans l'entre soi enfantin des classes maternelles contemporaines. Elle en est à la fois un exemplaire d'une série de faits récurrents et une variante parmi d'autres. C'est un langage de l'oralité : il se déploie dans le face à face, et le discours se construit dans l'ici et maintenant de l'interlocution. C'est un langage « agi », relevant d'une logique pratique (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1993), inscrit dans le corps du locuteur et contextualisé. Jérémie ne raconte pas ce qui arrive à son personnage, il fait corps avec lui : le personnage n'est pas objectivé en tant que tel, il est incarné. Les éléments de l'évocation sont labiles et éphémères, les composants du récit changent et se transforment, sans transitions ni justifications, des éléments du contexte sont incorporés de manière opportuniste : ici, l'épée devient un pistolet puis redevient une épée. La parole n'est pas autosuffisante : en même temps qu'il parle, Jérémie bruite, bouge, mime, imite. Tous les interlocuteurs sont partie-prenante et certains parviennent à s'imposer ou s'opposer : Arthur imite Jérémie alors qu'Amandine tente à plusieurs reprises de prendre le dessus, par exemple en refusant de jouer la décapitation ou encore en incarnant un fauve en colère.

Deux figures langagières, souvent entremêlées, prédominent : l'évocation, illustrée ci-dessus, et la prouesse. Il s'agit alors de s'affronter physiquement et symboliquement aux autres. Dans une interaction à la fois coopérative et concurrentielle, un enfant propose une formule gestuelle, sonore et/ou verbale, susceptible d'épater les autres. Ils y répondent par imitation, réappropriation, rebond, ou détournement, déclenchant ainsi un échange. Souvent, de véritables joutes langagières s'engagent : certaines sont très verbales, incorporant des formulettes inventées ou piochées ici ou là ; d'autres s'ancrent dans des pratiques corporelles engagées, par exemple lors des nombreux jeux de poursuite, dans la cour de récréation.

Ce langage est très évocateur, métaphorique, et l'imaginaire y est débridé. Perméable au contexte, il incorpore la culture dans laquelle il est pris : objets divers du contexte de l'interlocution, détournés de leurs usages dans des évocations métaphoriques (instruments scolaires, couverts de la cantine, devenant personnages, armes, bolides...); univers

symboliques de la culture de grande diffusion : jouets, dessins animés, jeux vidéo, télé réalité, séries, publicités, avec leurs personnages, mélodies, ritournelles et formules gestuelles ; culture scolaire (comptines, histoires, lettres et chiffres...).

### 3.2. Un langage socialement actif

La clôture scolaire durable et précoce et la propension des jeunes enfants à se lier les uns aux autres pour partager des activités (Corsaro, 1988), créent les conditions sociales de possibilité du développement d'un langage relativement autonome entre pairs. Les processus d'identification sont très actifs : les enfants veulent devenir « grands », hommes, ou femmes, et réinterprètent dans leurs inventions toutes sortes de rôles et rapports sociaux.

Ce langage se développe et s'entretient dans la pratique : chez les plus petits, les échanges sont fugaces, peu stables, et les ressources corporelles et verbales encore ténues, alors que chez les plus grands, de longues séquences se déploient, et certains individus se manifestent en virtuoses. Son efficacité sociale repose sur toutes sortes de ressources qui se combinent : une parole et un corps qui s'imposent, la maîtrise pratique des bruitages et formulettes, un répertoire d'expériences et de connaissances réelles ou fictives censées impressionner les autres, mais aussi un capital symbolique construit tout autant dans l'entre soi que sur la scène scolaire. Les individus disposant de ressources et d'occasions pour les entretenir parviennent à prendre le dessus et, ce faisant, fixent les règles toujours mouvantes des jeux langagiers à leur avantage. Ils autorisent ou interdisent, valident ou invalident d'autres interventions. Dans le même mouvement, leur capital symbolique s'entretient et consolide une position haute, comme c'est le cas d'Adrien parmi ses copains.

Observation d'une moyenne section de maternelle, école urbaine, avril 2010 ; recueil des données : prises de notes en continu, enregistrement sonore, photographies.

Un groupe d'enfants est attablé dans la classe. Tenus de rester assis quelques minutes après une activité scolaire, ils entament alors une joute verbale. Adrien (4 ans 6 mois, parents ?) se montre ici, comme à de nombreuses autres occasions, un locuteur qui s'impose dans le groupe de pairs. Il dirige la conversation et commande les thèmes et les motifs des jeux verbaux et contrôle l'accès des participants à l'échange. Ses copains habituels, Noah (environ 4 ans et demi, mère ?, père manipulateur IRM) et Gaétan (environ 4 ans et demi, mère ?, père chauffeur routier) constituent ses partenaires privilégiés. Manon (4 ans 5 mois, mère aide-soignante, père commercial) essaye tant bien que mal d'entrer et de se maintenir dans la conversation, sans succès, tandis qu'Ines (4 ans, 4 mois, mère coiffeuse, père ?) reste mutique.

Adrien (montrant ses pieds) : ben moi aussi j'en ai des baskets regar'

[Brouhaha paroles superposées : ça parle de chaussures et de courir vite]

Gaétan : moi j'cour PLUS VITE que [inaudible] !

Enfant : moi encore... PLUS VITE que la [inaudible]

Enfant : moi encore... PLUS VITE que la terre moi !

Noah : moi encore plus vite que l'éclair

Adrien : et moi encore plus vite que l' canon... et les voitures

Gaétan : moi z'étais plus vite que l'volcan

Noah : moi, plus vite que les bouteilles

Gaétan : moi ze va encore plus vite que, que l'volcan

Noah : moi plus vite que l'enfer !

Gaétan : et moi, plus vite de la fumée

Adrien : et puis moi, et puis moi, plus vite... de TOUT !

Gaétan : on peut aller plus vite de [inaudible]

Adrien : ah moi, j'peux aller plus vite avec euh [inaudible]

Gaétan : et moi z'peux aller encore plus vite, plus vite, plus vite (« p » explosif)

[Brouhaha paroles superposées, Gaétan fait des bruits de pistolets en disant « poum poum »]

Adrien : j'ai cap' de aller dans l'eau pour nager

Gaétan : eh Noah moi [inaudible] PLEIN dans l'mille

Adrien : moi aussi

Gaétan : PLEIN (« p » explosif) dans l'mille

Adrien : jusqu'à la planète

Gaétan : moi z'a ai cap' d'aller ZUSqu'au volcan !

Noah : moi j'ai cap' d'aller jusque grimper au rocher !

Gaétan : zusqu' d'aller grimper au dinosaure !

Noah : ouaou !

Adrien : moi chuis cap' de aller ceux', ceux qui sont à la guerre

Gaétan : moi z'ai grimpé dans l'arbre VVVITE !

[Brouhaha paroles superposées, on entend Adrien qui dit « chuis cap' de aller » puis qui interpelle Noah plusieurs fois]

Adrien : et puis moi chuis cap' de aller jusqu'au'

Manon : à la planète

Adrien : non, pas à la planète [inaudible]

[Brouhaha paroles superposées, on entend Gaétan qui dit « moi suis cap' de... »]

(...)

Adrien : moi chuis cap' de être policier

Manon : ben moi, chuis cap' de être policier !

Adrien : on parle pas de toi d'abord

[Brouhaha paroles superposées]

Adrien : oui mais moi avec ma moto [inaudible] et ben j'fais ça regardez ! J'fais ça avec ma, ma vraie moto (bruit vocalisé de moto qui démarre – secousses du moteur, mime des mains sur le guidon) j'écrase tout l'monde en plus, même les voitures et les camions. Quand j's'rai grand je s'rai un policier et j'vais les écraser.

#### 4. Une dialectique langagière

##### 4.1. Deux logiques antagonistes à l'insu des enseignants

Le cas de Corentin (mère employée de commerce, bac technologique ; père manutentionnaire, CAP et BEP cuisine) montre comment l'acculturation langagière scolaire d'un enfant issu de milieu populaire peut être gênée par cette double socialisation langagière, alors même qu'il vit une scolarisation heureuse.

Dans le groupe des pairs, il tient une place avantageuse : admiré pour sa puissance physique, toujours prompt à se glisser dans une conversation, grand connaisseur des univers fictionnels de grande diffusion qu'il incorpore à l'envi dans ses évocations et prouesses, amateur de blagues scatologiques, jamais en reste d'une facétie lorsque la maîtresse tourne la tête, etc. Dans son registre, il excelle à raconter et se raconter sur un mode agi, captant l'attention de son public, sans cesser de mimer et de se déplacer. Le long entretien réalisé avec lui nous en a donné de multiples illustrations, telle cette évocation d'une partie de babyfoot.

Extrait d'entretien individuel, décembre 2010, école primaire de bourg rural, Corentin (5 ans 8 mois, grande section) ; salle polyvalente de l'école.

Interrogé sur ses activités en garderie le matin où un babyfoot a été installé, il entreprend alors de se raconter en train d'y jouer.

Corentin (il est debout) : hier j'étais avec Maxime, Maxime, (se mimant les mains sur les poignées du babyfoot, le discours s'anime, il halète, la voix monte dans l'aigu) il était au goal, et on a euh avec a euh, deux hum tr', deux euh deux qui protègent le goal, chuitais en train d'fair' ça et j'faisais des patates ! (...) (Avec gestes mimétiques) mais des fois j'fais

des patates et ça' ça, ça va en haut et des fois j'fais des patates ça va jusque' ça sort du babyfoot (...) et Maxime i, i' lui, une fois chuitais en train d' euh essayer d'le battre, s', euh moi eh d'avant on était contre euh... Justin et puis euh Tom, moi et Mattéo, Mattéo Jarriault, chuitais en train d'tirer et haannn (dans un souffle) du, du goal, ça va dans, ça va maint'nant dans l'but !

Pour son enseignante, « il VEUT montrer, à moi, comme aux autres, (...) qu'il est content d'être là, content de faire avec eux, content de participer, content d'apprendre, qu'il a des choses à dire, qu'il a envie de jouer avec euh, voilà il est très dans le... comment dire... une attitude positive. » Au plan langagier, elle apprécie sa parole abondante mais regrette son écart aux normes formelles : « il a BEAUCOUP de choses à dire, il a aussi des choses à raconter, il aime prendre la parole, mais au niveau de la syntaxe, c'est pas toujours... correct, il a beaucoup de mal à conjuguer les verbes. » En réalité, apprécié et valorisé pour sa sociabilité joyeuse, son goût de l'activité, et sa parole abondante, il a rarement l'occasion de se confronter aux diverses contraintes de l'oral scolaire. À l'insu de son enseignante, pourtant soucieuse du langage de ses élèves, Corentin n'apprend pas à raconter une histoire en se distanciant, à l'inscrire dans un temps chronologique, à en construire le sens exclusivement dans les mots et leur agencement, à l'énoncer dans une parole découpable et condensable dans les normes de l'écrit, en somme, une histoire qui pourrait presque se lire ou s'écrire. Dans le même temps, ses pairs issus de milieux plus dotés en capital scolaire trouvent pourtant, dans les situations de parole scolaire, à développer ce type de savoir-faire.

Parmi d'autres, de tels malentendus sont récurrents dans nos enquêtes. Dans bien des cas, ils s'inscrivent dans un rapport à l'école qui, dès ce jeune âge, peut être plus heurté : perturbations de l'ordre scolaire, résistances à la mise au travail, stigmatisations<sup>10</sup>.

#### 4.2.La socialisation corporelle comme socialisation langagière

Parce qu'il façonne un corps sonore et mouvementé, le langage pratique des pairs contrarie les normes du langage et de l'ordre scolaires. Il leur résiste objectivement et se manifeste continuellement sous forme opportuniste lorsque le contrôle des adultes se relâche. N'étant pas considéré comme un langage, il est inlassablement réprimé dans ses manifestations sonores et mouvementées, dans le flux des activités.

Aussi, les manifestations langagières déviantes sont principalement régulées par un travail sur les corps. La sensibilité sociale contemporaine à la contrainte sur les corps et sa potentialisation

---

<sup>10</sup> Sur ce point, voir aussi : Millet et Croizet, 2013.

lorsqu'il s'agit d'enfants sont le produit d'un long processus socio-historique (Elias, 2002, 2010 ; Vigarello, 2000). Face à cet interdit social, les contraintes scolaires sur les corps enfantins sont réinterprétées et rationalisées dans toutes sortes de catégories indigènes : hygiène, « vivre ensemble », bien-être et besoins de l'enfant, disciplines et contenus d'enseignement (graphisme, éducation physique et sportive, éducation musicale). Deux régimes de la contrainte co-existent, dont les racines plongent dans l'histoire sociale.

Un régime disciplinaire, issu des salles d'asile (Foucault, 1975 ; Battegay, 1979 ; Dajez, 1994), mobilise diverses techniques de mises en ordre et de synchronisation : immobilisations et linéarisations (sur des bancs, le long de murs, dans des rangs...), installations synoptiques (« coin regroupement », rondes, lignes et colonnes des dortoirs...), chants collectifs, récapitulations exhaustives (étiquetages des casiers ou porte-manteaux, appel, distributions de cahiers ou de doudous). L'ensemble de ces pratiques constitue une logistique disciplinaire littéraciée, structurée et structurante, qui construit des habitudes durables inscrites dans la logique de la raison graphique (Battegay, 1979 ; Bourdieu, 1980 ; Privat, 2006).

Un régime de l'activité contenue, associé au modèle émergent au XX<sup>e</sup> siècle, est concomitant : une liberté relative de mouvement et de parole est aménagée, reposant sur l'activité canalisée par le matériel pédagogique. Les enfants sont souvent mis en situation de s'approprier ces matériels, censés entretenir un registre scolaire, à distance du corps et de la parole des adultes socialisateurs, mais parmi leurs pairs. Le dispositif regroupement/« ateliers »/jeux récréatifs, massivement répandu, est une actualisation contemporaine de ce régime de la contrainte assouplie. Les enfants sont rassemblés autour de l'enseignant(e) dans le « coin regroupement » : l'enseignant(e) exerce alors un contrôle soutenu sur ses élèves en intervenant directement, par la parole, les gestes et via les matériels. Les enfants sont ensuite distribués en petits groupes sur des « ateliers », le plus souvent installés dans l'espace tables, chacun assigné à une activité différente. Des « ateliers dirigés » font l'objet d'un contrôle soutenu par un adulte, l'enseignant ou l'ATSEM<sup>11</sup> de la classe. Mais d'autres ateliers, dits « autonomes », confient aux enfants des tâches qu'ils réalisent seuls parmi leurs pairs et dont le résultat est visé *a posteriori* : le contrôle est alors différé. Lorsqu'une activité est terminée, les enfants sont autorisés à fréquenter les coins de jeux de la classe (dînette, circuits, figurines...) ou à s'occuper « librement » sur les tables avec du matériel (dessin, puzzles, mosaïques...). Le contrôle y est relâché. La régulation repose sur les règles générales du comportement normé, imposant un corps contrôlé : les

---

<sup>11</sup> Agent territorial spécialisé des écoles maternelles : fonctionnaire territorial de catégorie C titulaire du CAP petite enfance.

bagarres, courses, sauts et cris sont proscrits, de même que les projections, percussions ou renversements d'objets, et il est interdit de déplacer du matériel hors de l'espace délimité.

#### 4.3.Des processus différenciateurs

Nous avons fréquemment observé que les garçons issus des catégories scolairement dotées passent continuellement d'un registre à l'autre (Montmasson-Michel, 2011) : s'ils basculent souvent dans le langage pratique des pairs, ils peuvent aussi, sans qu'une forte contrainte extérieure ne soit nécessaire, revenir dans le registre scolaire. Cela les différencie sensiblement de leurs pairs issus de milieux populaires : le plus souvent, ces derniers convoquent et soutiennent difficilement le registre scolaire (contrôler sa parole, son corps, son activité, persévérer dans la tâche). Dans les « ateliers autonomes », les garçons issus des catégories scolairement dotées s'engagent entre eux dans des échanges distrayants et concurrentiels, mais avancent en même temps efficacement dans leur tâche scolaire qui, en grande section, est souvent une activité graphique, numérique et/ou alphabétique. Ils achèvent rapidement leur travail, reçoivent les félicitations des adultes, acquièrent ce faisant du prestige, valorisé à cet âge autant sur la scène scolaire que parmi les pairs. Leur efficacité et leur relative conformité scolaire les rendent maîtres d'un temps gagné pour l'entretien des pratiques et positions entre pairs : ils fréquentent longuement les coins de jeux, en sont moins souvent exclus pour cause de débordement que leurs pairs d'origine populaire, sortent plus souvent les premiers en récréation etc. Ainsi, ces enfants peuvent entretenir leurs dispositions langagières et valoriser leur capital symbolique sur les deux scènes.

Le déploiement de contextes permettant la co-existence de ces registres antagonistes dans l'école, dans les classes, et au cœur même des activités pédagogiques, suppose une certaine économie de la contrainte : une autonomie politique et cognitive (Lahire, 2007, p. 322-347 ; Joigneaux, 2014 ; Durler, 2015). L'autonomie politique renvoie au gouvernement de soi (Foucault, 1984) ou à l'autocontrainte pulsionnelle (Elias, 2002) : c'est une disposition à s'imposer la règle commune à soi-même. L'autonomie cognitive renvoie à des dispositions scripturales de réflexivité sur le langage pour lui-même et sur le monde objectivé dans les mots qu'Élisabeth Bautier désigne par littéracie étendue (Bautier, 2010). Des produits culturels issus d'une longue histoire sont ainsi constitutifs des normes éducatives de la petite enfance. Plus précisément, comme le montre Héloïse Durler, l'autonomie scolaire n'est pas seulement une visée : elle est un prérequis de la socialisation scolaire. La demande sociale d'une autonomie précoce est socialement différenciatrice : le mode d'exercice de l'autorité en milieu populaire,

par contrainte directe (Bernstein, 1975 ; Thin, 2006 ; Delay, 2011), est peu propice à la construction de ces dispositions alors qu'en même temps, dans ces milieux, les dispositions langagières sont plus proches des formes sociales orales (Lahire, 1993 ; Thin, 2006).

## 5. Conclusion et perspectives

Ces résultats montrent l'intérêt d'appréhender ensemble le monde scolaire et le monde des pairs de la petite enfance, puisqu'en l'occurrence l'un est dans l'autre et qu'ils coexistent. Quand bien même l'école maternelle se présente comme école du langage, c'est bien à une école des langages que l'on a à faire.

Nous avons donné quelques éclairages sur certaines tensions, socialement différenciatrices, suscitées par cette double socialisation langagière. Alors que l'acculturation scolaire des garçons de milieux populaires semble contrariée par ces tensions, leurs pairs issus des catégories plus dotées scolairement semblent bien plus facilement entretenir les deux langages et en retirer des bénéfices sociaux sur les deux scènes. Nous faisons donc l'hypothèse que cette tension heureuse est conditionnée par des ressources issues et entretenues dans les socialisations familiales, de fait invisiblement prérequis : par exemple, certains usages de la parole, en affinité avec l'oral scolaire, fortement scripturalisé ; ou encore, des dispositions à l'autocontrainte, favorisées par les formes distancées d'exercice de l'autorité. Par un effet cumulatif, ces avantages sociaux rentabilisent la socialisation scolaire et confortent indirectement la position parmi les pairs.

Ces considérations nous invitent à approfondir cette analyse et à l'élargir à d'autres produits de la socialisation langagière et d'autres déterminants sociaux de leur différenciation. Le croisement des effets du genre et de l'origine sociale, par la saisie des sociabilités et des conduites culturelles et scolaires des filles, dont cet article ne rend pas compte, entre dans cette perspective. Elle pourra éclairer les modalités différenciées du rapport au corps, à la règle, à la parole, au savoir, et leurs effets langagiers, entre filles et garçons de milieux populaires ou encore entre filles de diverses origines sociales. Plus largement, nous souhaitons interroger à partir de là, les conditions de possibilité de la circulation ou de la conversion des ressources sociales (savoir-faire, dispositions, capitaux) d'un registre langagier à l'autre.

## Bibliographie

- Barré-De Miniac C. (2003), « La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées », *Revue suisse des sciences de l'éducation* 25, 1, p. 111-123.
- Battegay A. (1979), « De la salle d'asile à l'éducation maternelle à l'école : la construction d'un regard scientifique sur l'enfance », dans GRS (éd.), *Études sur la socialisation scolaire*, Lyon, CNRS, p. 75-110.
- Bautier E. (2010), « Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités », dans Ben Ayed C. (éd.), *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?*, Paris, Colin.
- Bautier E. et ESCOL (2008), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.
- Berger P.L. et Luckmann T. (2010), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Colin.
- Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- Bernstein B. (2007/1975), « Classes et pédagogies : visibles et invisibles. CERI 1975 », dans Deauvieux J. et Terrail J.-P. (éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 85-112.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- Bourdieu P. (2000), « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales* 135, 1, p. 3-5.

- Bourdieu P., Passeron J.C. et Saint Martin (de) M. (1968), *Rapport pédagogique et communication*, La Haye, Mouton.
- Bruner J.S. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
- Chamboredon J.-C., Prévot J. (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie* 14, 3, p. 295-335.
- Chartier A.-M. (2007), *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz.
- Corsaro W.A. (1988), « Peer Culture in the Preschool », *Theory into Practice*, 27, 1, p. 19-24.
- Dajez F. (1994), *Les origines de l'école maternelle*, Paris, PUF.
- Delay C. (2011), *Les classes populaires à l'école : la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, PUR.
- Delcambre I., Pollet M.-C. (2014), « Présentation », *Spirale Revue de recherches en éducation* 53, p. 3-8.
- Durler H. (2015), *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR.
- Elias N. (1991), *The symbol theory*, London, Sage.
- Elias N. (2002), *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy : Pocket.
- Elias N. (2003), *La dynamique de l'Occident*, Paris, Presses pocket.

- Elias N. (2010), *Au-delà de Freud : sociologie, psychologie, psychanalyse*, Paris, La Découverte.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (1984), *Histoire de la sexualité. Tome 3 : Le souci de soi*, Paris, Gallimard.
- Fraenkel B., Mbodj A. (2010), « Introduction. », *Langage et société* 133, 3, p. 7-24.
- Garnier P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie* 169, p. 5-15.
- Goody J. (1978), *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- Goody J. (1994), *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gumperz, J.J. and Hymes, D.H. (dirs.) (1986), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Oxford, UK , New York, USA, Blackwell.
- Heath S.B. (1983), *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Isambert-Jamati V. (1985), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », dans E. Plaisance (éd.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.
- Joigneaux C. (2014), « L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? », *Recherches en éducation* 20, p. 66-75.
- Joigneaux C., Laparra M., Margolinas C. (2012), « Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle: la littératie émergente ? », colloque *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières*, 13 et 14 septembre 2012, Lausanne.
- Kakpo S. (2012), *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF.

- Kergomard P. (2009/1886-1895), *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Fabert.
- Labov W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
- Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire B. (2001), *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lahire B. (2007), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.
- Lahire B. (2008), *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR.
- Luc J.-N. (1997), *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.
- Millet M., Croizet J.-C. (2013), *Comment pense l'école ? Catégories scolaires et difficultés d'apprentissage*. Rapport pour le compte de la Région Poitou-Charentes, GRESCO (EA 3815) & CERCA (UMR 7295), Université de Poitiers.
- Ministère de l'éducation nationale (2008), *Les programmes de l'école primaire*, B. O. n°3 du 19 juin 2008. Hors série.
- Ministère de l'éducation nationale (2011), *Le langage à l'école maternelle*, Paris, Sceren, CNDP, CRDP.
- Ministère de l'éducation nationale (2013), *Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche. Edition 2013*, Paris, MEN, DEPP.

- Montmasson-Michel F. (2011), « Les langages de l'école maternelle : une approche sociologique de la question langagière à l'école de la petite enfance », mémoire de recherche de master 2 en sociologie dirigé par Mathias Millet, Université de Poitiers.
- Ochs E. and Schieffelin B.B. (1984), « Language acquisition and socialization : three developmental stories and their implications », in Schweder R. and LeVine R. (eds.), *Culture theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- Plaisance É. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses universitaires de France.
- Privat J.-M. (2006), « Un habitus littéraire ? », *Pratiques* 131-132, p. 125-130.
- Privat J.-M., Kara M. (2006), « Présentation », *Pratiques* 131-132, p. 3-6.
- Renard F. (2011), *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*, Rennes, PUR.
- Schieffelin B.B., Ochs E. (1986), « Language Socialization », *Annual Review of Anthropology* 15, 1, p. 163-191.
- Street, B.V. (dir.) (1993), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge, UK, New York, USA, Cambridge University Press.
- Thin D. (2006), « Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices », *Revista Brasileira de Educação*, 11, 32, p. 211-225.
- Vigarello G. (2000), *Histoire du viol XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil.

Vincent G., Lahire B., Thin D. (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans

Vincent G. (éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.

Voloshinov V.N. (1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.

Vygotski L.S. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Weber M. (2006), *Essais sur la théorie de la science*, Chicoutimi, Tremblay J.-M.,

[http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais\\_theorie\\_science/essais\\_theorie\\_sciences.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/essais_theorie_sciences.html), consulté le 18/03/2014.