



HAL
open science

Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique

Fabienne Montmasson-Michel

► **To cite this version:**

Fabienne Montmasson-Michel. Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique. Recherches en éducation, 2017, 30, 10.4000/ree.2826 . hal-02506664

HAL Id: hal-02506664

<https://hal.science/hal-02506664>

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 autrice de :

Montmasson-Michel, F. (2017). Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique. *Recherches en éducation*, 30, Article 30. <https://doi.org/10.4000/ree.2826>

Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique Fabienne Montmasson-Michel

Résumé

Les Agentes Territoriales des Écoles Maternelles (ATSEM) ont conquis une place indispensable auprès des enseignants. Longtemps contenues en marge des activités éducatives, elles sont entrées dans les classes dans les dernières décennies du XX^e siècle, et y ont acquis des compétences pédagogiques. Dans l'école maternelle massifiée, le langage est devenu prioritaire : les enfants doivent entrer dans la raison graphique et construire une culture écrite, réclamées par la scolarité longue. Une division sociale du travail pédagogique s'est dessinée : aux enseignants les domaines les plus légitimes (langagiers, conceptuels, esthétiques), et aux ATSEM la préparation matérielle, le classement, la conduite « d'activités manuelles ». Une enquête ethnographique étudiant la socialisation langagière des jeunes enfants a pu saisir leur travail pédagogique et montrer sa contribution à l'acculturation scolaire. Les ATSEM mettent en ordre les corps et les objets. Dans les activités, elles accompagnent corporellement les enfants en objectivant les concepts graphiques et scripturaux dans leurs paroles. Elles véhiculent ainsi une culture scolaire bien présente dans l'ordinaire des classes. Cette manière de faire a pourtant peu de légitimité dans le champ de la prescription, qui privilégie les procédés réflexifs, secondarisés, et présuppose une autonomie déjà là.

Les femmes de service¹, devenues Agentes Territoriales Spécialisées des Écoles Maternelles² (ATSEM), sont longtemps restées un personnel invisible et dénigré des écoles et des classes maternelles. La célèbre inspectrice générale des écoles maternelles de la III^e République, Pauline Kergomard, écrivait ainsi que « la femme de service [...] n'est pas éducatrice parce qu'elle n'a pas d'éducation première³ » (Kergomard, 2009/1886-1895, p. 63). Mais les perceptions et le travail ont changé, et dans les dernières décennies du XX^e siècle, les ATSEM sont devenues des personnels visibles, aux côtés des enseignants de maternelle (Lahire, 1993 ; Petit, 1994 ; Bosse-Platière, 1997 ; Darmon, 2001 ; Brisset et al., 2006 ; Garnier, 2008, 2010 ; Gasparini, 2012)⁴. Même si les collectivités locales ne dotent pas toujours chaque classe d'un

¹ Merci à Joachim Benet qui a relu une version de l'article pour ses critiques et suggestions avisées.

² Aucun homme exerçant ce métier n'a été rencontré ni même mentionné au cours de l'enquête. En conséquence une désignation au féminin est retenue.

³ *i. e.* elle n'a pas été éduquée.

⁴ Les enquêtes des années 1970 (Dannepond, 1979 ; Lurçat, 1976) montrent en revanche que les femmes de service ne restaient pas dans les classes pendant les activités pédagogiques. Un ouvrage prescriptif de la même époque indique clairement que leurs tâches principales n'ont pas lieu dans la classe mais à ses abords (sanitaires, porte-manteaux, couloirs, etc.) (Lequeux-Gromaire, 1976, p. 44-45).

poste d'ATSEM⁵, un binôme enseignant-ATSEM, asymétrique mais collaboratif, est désormais la norme et les enseignants l'ont intégrée dans l'organisation de leur travail (Gasparini, 2012, p. 79-80). De fait, les ATSEM se sont rendues indispensables au fonctionnement des classes maternelles. Avec ce travail collaboratif, la distance subjective entre enseignants et ATSEM s'est réduite. Mais la distance objective reste importante, ce que souligne l'écart des diplômes requis : les ATSEM sont titulaires d'un CAP Petite Enfance et sont fonctionnaires territoriales de catégorie C alors que les enseignants sont titulaires d'un master et sont fonctionnaires d'État de catégorie A.

La recherche sur laquelle s'appuie cet article examine la socialisation langagière plurielle (Darmon, 2010) des jeunes enfants scolarisés exercée par trois instances socialisatrices : l'école et l'acculturation scolaire, les pairs réunis dans la clôture scolaire, et les familles. Les ATSEM y contribuent : elles ont un rôle pédagogique pour l'entrée des jeunes enfants dans la « raison graphique » (Goody, 1979) et ce faisant, au langage scolaire inscrit dans la culture écrite (Montmasson-Michel, 2011, 2016). Or si leur travail prescrit reconnaît désormais leur fonction éducative, il leur dénie toujours toute prérogative pédagogique, censée relever entièrement et strictement de l'enseignant. C'est un travail encore invisible, car indicible dans l'état actuel des rapports sociaux au sein de l'école maternelle.

Cette démonstration s'organise en deux temps. Une première partie dessine à grands traits l'histoire sociale du métier dans celle de l'institution : une lente et irrésistible conquête pédagogique, encore non reconnue. Une deuxième partie s'appuie sur l'enquête ethnographique pour décrire comment les ATSEM concourent à la socialisation graphique des jeunes enfants : un travail de mise en ordre des corps et des objets scolaires, inscrit dans la raison graphique ; un apprentissage guidé des gestes et des concepts graphiques à travers les « activités manuelles ». Pour conclure, nous nous interrogeons sur la fonction et la signification sociale de ce travail éducatif et pédagogique en tant que « culture scolaire » contemporaine de la petite enfance.

1. Sociohistoire d'une conquête dominée⁶

Issues des milieux populaires, longtemps reléguées au « sale boulot » d'entretien et services divers (Hughes, 1996, p. 61-85), les femmes de service sont quasiment absentes des grandes études sur l'histoire de l'école maternelle qui s'intéressent aux femmes de rang social plus

⁵ La réglementation prévoit que toutes les écoles maternelles soient dotées d'ATSEM sans plus de précision. Dans une enquête réalisée en 2006, Pascale Garnier (2008, p. 140-141) constate des variations entre communes allant d'une ATSEM pour deux classes à une ATSEM par classe. Dans notre enquête (5 écoles rurales et urbaines d'un territoire du Poitou-Charentes), chaque classe était dotée d'une ATSEM, et un poste supplémentaire était affecté à l'école en éducation prioritaire (4 classes, 5 ATSEM).

⁶ Le matériau mobilisé est la réglementation en vigueur dans les salles d'asile et les écoles maternelles (Luc, 1982 et Journal Officiel) ainsi qu'une série de textes prescriptifs sur l'école maternelle dont l'un est spécifiquement dédié à la femme de service (Dès, 1911). On dispose aussi du roman réaliste de Léon Frapié, *La maternelle* (1972/1904), écrit à partir du témoignage de son épouse, institutrice (Wikipédia, s. d.). Dans cette chronique d'une école maternelle populaire des faubourgs parisiens au tournant des XIX^e et XX^e, la narratrice est une bourgeoise déchuée, embauchée *incognito* comme femme de service.

élevé : dames patronnesses, maîtresses et inspectrices (Dajez, 1994 ; Luc, 1997). Leur présence dans cet espace social est pourtant signalée dès les premiers textes prescriptifs et réglementaires accompagnant la fondation des salles d'asile⁷. En 1834, le manuel du fondateur Jean-Denys Cochin indique que : « la femme de service est plus spécialement chargée des détails de propreté, des commissions, de reconduire chez eux les enfants qui tomberaient malades ou auxquels surviendrait quelques accidents » (Cochin, 1834, p. 179). À partir de cette époque, les textes réglementaires prévoient la présence d'une femme de service chargée de l'entretien des locaux⁸.

- **Un rapprochement progressif des enfants et des activités scolaires**

Petit à petit, le travail réel des femmes de service les rapproche des enfants et progressivement, la réglementation l'entérine : une délégation de surveillance, proscrite mais bien réelle, les met dès le XIX^e siècle en situation de prise en charge des groupes d'enfants⁹ ; puis le travail de soins des corps enfantins leur est peu à peu confié. À la fin du XIX^e, à une époque où le maintien en vie des jeunes enfants est loin d'être conquis (Pison, 2005), l'hygiène est un savoir noble. Pauline Kergomard considère qu'elle relève de la directrice de l'école et dénie à la femme de service toute compétence en la matière (*e. g.* Kergomard, 2009/1886-1895, p. 63). Mais à partir des premières décennies du XX^e siècle, l'hygiène se banalise et perd peu à peu de son prestige. Ce déclassement débouche sur son attribution aux femmes de service au sein d'une nouvelle division du travail¹⁰ (Hughes, 1996, p. 64-65, 72-73). Puis, les classes maternelles se dotent de matériels pédagogiques et de nouveaux mobiliers qu'il faut entretenir et mettre en ordre dans l'espace scolaire¹¹. Le statut des enseignantes d'école maternelle s'aligne sur celui des

⁷ Elles deviendront écoles maternelles avec les lois scolaires de 1881-1887.

⁸ « Il y aura toujours, quel que soit le nombre des enfants, une femme de service dans chaque salle d'asile » (arrêté du 24 avril 1839, art. 8 dans Luc, 1982, p. 75-76). « Une femme de service doit être attachée à toute école maternelle. Elle est nommée par la directrice avec agrément du maire et peut être révoquée dans la même forme. Le traitement de la femme de service est exclusivement à la charge de la commune » (décret organique du 18 janvier 1887, art. 8 dans Luc, 1982, p. 192).

⁹ Des rappels à l'ordre récurrents en témoignent. Par exemple : dans sa lettre du 15 mars 1856, le président du comité central des salles d'asile suspecte les directrices « de se reposer sur la femme de service d'une foule de soins dont elle se chargeait dans l'origine » (Luc, 1982, p. 132) ; la circulaire du 22 février 1905 déplore l'habitude de confier la section des plus jeunes enfants à la femme de service (Luc, 1982, p. 225) ; l'inspectrice générale Pauline Kergomard la dénonce dans les mêmes termes (Durand & Kergomard, 1911 ; Kergomard, 2009/1886-1895, p. 117-119). Le roman *La maternelle* évoque de telles situations (*e. g.* Frapié, 1972/1904, p. 33-34 ; 148).

¹⁰ Dès 1911, l'inspectrice Laetitia Dès préconise de confier aux femmes de service diverses tâches d'hygiène du corps des enfants (Dès, 1911, p. 5 ; 14-23 ; 123-124 ; 126) ; le roman *La maternelle* décrit aussi ce travail réalisé par la femme de service (*e. g.* Frapié, 1972/1904, p. 16).

¹¹ Instruction du 15 janvier 1927 concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques (Luc, 1982, p. 246-255) ; pour l'inspectrice Laetitia Dès, la fonction de femme de service nécessite un rapport ordonné aux objets (Dès, 1911, p. 32-33) ; « [I]l y a probablement plus à ranger et à nettoyer que dans la salle d'asile qui se voulait vide, sans objets qui eussent distraire ou fait du bruit » (Petit, 1994, p. 23).

institutrices de l'école primaire¹² et la redéfinition des missions des femmes de service va se poursuivre.

- **Des structures matérielles et des attendus scolaires qui se modifient**

Au début du XX^e siècle, l'école maternelle scolarise environ 25% de la tranche d'âge des 2-7 ans (Becchi, 2004, p. 394), principalement des enfants de milieux populaires. Après la seconde guerre mondiale, elle se massifie progressivement¹³ et, ce faisant, ses structures, ses conditions d'enseignement et sa pédagogie se transforment profondément. Les effectifs des classes baissent sensiblement, passant en moyenne de 50 après la guerre à 26 dans les années 2000¹⁴. La pédagogie se rapproche des formes de socialisation des « nouvelles classes moyennes », intellectuelles et relationnelles (Bernstein, 2007), dont font partie les enseignantes : elle mobilise des savoirs psychologiques, promeut la personnalité et valorise la singularité. L'activité des enfants devient un concept central, l'expressivité est privilégiée, particulièrement dans ses formes artistiques (Bernstein, 2007 ; Chamboredon & Prevot, 1973 ; Plaisance, 1986).

En même temps, la massification du second degré fait naître le problème de « l'échec scolaire » construit par une nouvelle définition sociale de la lecture comme lecture autonome de tout type de textes (Isambert-Jamati, 1985 ; Chartier, 2007, p. 145). L'école maternelle est alors assignée à la prévention de ces difficultés de « maîtrise de la langue » et le langage devient une priorité inscrite dans le curriculum formel (Garnier, 2009 ; Montmasson-Michel, 2011). Avec cette secondarisation de l'enseignement scolaire, la focalisation sur le langage en maternelle se prolonge par des exigences précoces de réflexivité (Joigneaux, 2009a) en phase avec les dispositions et les aspirations des classes sociales cultivées, orientées vers les études longues.

Parallèlement, les « exercices manuels » préconisés par les instructions de 1921 (Luc, 1982, p. 235-240) se redéfinissent sur un versant plus esthétique et plus conceptuel. La circulaire de 1977 (MEN, 1977) prône « l'expression plastique » ; les instructions de 1986 (MEN, 1986) requalifient le domaine en activités technologiques (au sein de la « découverte du monde ») et « arts plastiques » qui deviennent « arts visuels » à partir de 2008 (MEN, 2008). Qu'il s'agisse du langage ou des « activités manuelles », tout le champ de la prescription, réglementaire, pédagogique ou didactique, tend donc à rehausser les exigences cognitives. Simultanément, le « graphisme » se constitue comme catégorie endogène de l'école maternelle, très présent dans l'ordinaire des classes. Il se situe entre le domaine de l'écrit dans sa dimension spatiale et corporelle et celui des arts plastiques ou visuels.

Enfin, le gouvernement des corps enfantins se reconfigure : les techniques disciplinaires totales en vigueur dans les salles d'asile (Dajez, 1994) laissent place à un régime de l'activité contenue qui canalise les corps et les esprits dans l'activité médiatisée par le matériel

¹² Décret du 15 juillet 1921 (Luc, 1982, p. 235-240).

¹³ La scolarisation de 100% des 3-6 ans est atteinte depuis au milieu des années 1990 (MEN [ministère de l'Éducation nationale], 2013, p. 83).

¹⁴ En moyenne : plus de 50 enfants par classe juste après la guerre ; 40 au début des années 1970 ; 30 au début des années 1980 et 26 depuis les années 2000 (Niel, 1996 ; Plaisance, 1986, p. 70 ; MEN, 2010).

pédagogique (Montmasson-Michel, 2016). Le « client idéal » (Becker, 1997/1952) est désormais un enfant de plus en plus autonome : gouverné par l'occupation réglée et orientée par le matériel scolaire, il sait apprendre à distance du corps des adultes socialisateurs. Aussi, les préconisations matérielles qui s'étaient amorcées sous la III^e République s'actualisent dans les classes après la guerre : un matériel toujours plus abondant et de plus en plus graphique, colonise les classes¹⁵. Il va, dès lors, occuper l'ordinaire du travail de celle qui sera bientôt une ATSEM statutaire et reconnue.

- **Du nouveau statut à la division sociale du travail pédagogique**

Une série de textes réglementaires¹⁶ débouche sur une nouvelle dénomination, Agents Spécialisés des Écoles Maternelles (ASEM), et une redéfinition de leurs fonctions comme « chargés de l'assistance au personnel enseignant pour l'hygiène des très jeunes enfants, ainsi que la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant à ces enfants pour leur repos et leurs ébats »¹⁷. Simultanément, la généralisation des garderies périscolaires les place quotidiennement en responsabilité de groupes d'enfants (Petit, 1994, p. 51).

Les lois de décentralisation des années 1980 consolident leur reconnaissance professionnelle : devenues fonctionnaires territoriales (d'où le T d'ATSEM) et recrutées sur concours à partir du CAP Petite Enfance¹⁸, elles sont désormais « chargé[e]s de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. »¹⁹ Leurs prérogatives sont donc officiellement élargies aux fonctions éducatives même si le choix des mots, « réception », « animation », préserve une distance avec l'action pédagogique. Un texte de 2006 étend leurs missions aux accueils de loisirs pour la petite enfance et à la scolarisation des enfants handicapés²⁰. Les ATSEM sont devenues un personnel éducatif de la petite enfance attaché à l'école.

Les nouvelles exigences du curriculum amènent les enseignants à densifier leurs interventions auprès des enfants. On leur demande, en particulier, de conduire des conversations

¹⁵ L'instruction du 15 janvier 1927 préconise : des ciseaux, des crayons et du papier pour dessiner, plier, découper. Ils s'ajoutent aux ardoises et craies, historiquement prescrites pour les salles d'asile. Les textes prescriptifs montrent la disparition progressive des matériels textiles au bénéfice des matériels graphiques dans les « activités manuelles » (Charrier & Herbinière-Lebert, 1955/1929 ; Léandri & Herbinière-Lebert, 1953 ; Naud-Ithurbide, 1964 ; Lequeux-Gromaire, 1976). À partir des années 1980, un objet graphique complexe, présupposant des dispositions littératiées, s'installe durablement dans les classes : la fiche (feuille d'exercices imprimée) (Joigneaux, 2009a, 2009b).

¹⁶ Arrêtés du 3 novembre 1958, du 28 février 1967 puis du 27 avril 1971.

¹⁷ Arrêté du 27 avril 1971.

¹⁸ Arrêté du 4 octobre 1991.

¹⁹ Décret 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emploi des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

²⁰ Décret 2006-1694 du 22 décembre 2006.

didactiques en petits groupes pour faire travailler le langage²¹. Dans ce mouvement, les ATSEM se mettent à prendre en charge de plus en plus de tâches éducatives et scolaires, au-delà des tâches prescrites. Une nouvelle division sociale du travail pédagogique se profile. Les enseignants sont chargés des dimensions les plus légitimes des apprentissages, attachées aux domaines langagiers, culturels et esthétiques. Ils définissent la visée d'apprentissage et le domaine d'enseignement légitime des activités. Les ATSEM se voient déléguer la préparation matérielle, le classement des travaux d'élèves mais aussi l'encadrement d'activités instrumentales et manuelles, dites communément « travail manuel » ou « activités manuelles » (Lahire, 1993, p. 57-64 ; Garnier, 2010, p. 108-114 ; Gasparini, 2012, p. 79). Elles se rendent ainsi indispensables et acquièrent des compétences pédagogiques par la pratique dans un cadre scolaire. Parallèlement, les travaux ménagers sont progressivement confiés à des agents d'entretien (Petit, 1994, p. 50-51).

2. Une socialisation dans la raison graphique

L'enquête ethnographique s'est déroulée sur un territoire du Poitou-Charentes, en deux phases. Premièrement, de 2010 à 2011, 3 classes maternelles avec chacune un binôme enseignante-ATSEM dans 3 écoles aux recrutements sociaux diversifiés ont été enquêtées sur les temps scolaires et périscolaires (93 heures d'observations sur 14 jours au total, entretiens avec les enseignantes). Le travail des ATSEM y est apparu comme une composante décisive de la socialisation scolaire si bien que sa saisie systématique fut l'un des objectifs de la seconde phase, une enquête longitudinale de 2012 à 2015 dans 2 écoles : une école urbaine en éducation prioritaire à recrutement très majoritairement populaire et une école périurbaine à recrutement social diversifié (12 classes, 11 ATSEM, 177 heures d'observations sur 43 jours au total). Les ATSEM ont ainsi été observées au travail dans et hors de la classe, sur les temps scolaire et périscolaire. Pour compléter le dispositif, 10 entretiens semi-directifs approfondis avec 9 d'entre elles ont porté sur leur travail (pratiques, prescriptions et définitions), leurs perceptions des enfants et des compétences enfantines, des familles et des enseignants ainsi que leurs trajectoires scolaires, professionnelles et leurs activités domestiques et culturelles. Certaines dimensions importantes du métier d'ATSEM, déjà soulignées, ont été confirmées dans l'enquête : un travail du *care*²² et un lien personnalisé avec les familles (Garnier, 2008 ; Gasparini, 2012, 2013). Mais au-delà de cet aspect, auxquelles les ATSEM s'identifient volontiers, les dimensions proprement pédagogiques de leur métier ont été mises en évidence.

Selon Jack Goody (1979), les effets cognitifs de l'écriture reposent fondamentalement sur une logique graphique qui excède la seule notation de la parole dans un système d'écriture. Cette « raison graphique » se déploie lorsque les signes sont déposés sur un support

²¹ Les « ateliers de langage » sont préconisés dès les années 1970 par la linguiste Laurence Lentin (1973, p. 70) puis par la psychologue Agnès Florin (1995). Les textes institutionnels diffusent ensuite ces prescriptions (e. g. MEN, 2006, p. 50 et suivantes).

²² Le *care* inclut indissociablement une disposition morale, la sollicitude à l'égard des individus vulnérables, et le soin comme travail auprès de ces individus. Dans l'ordre du genre, il est socialement attribué au féminin (Paperman et Laugier, 2011).

bidimensionnel en même temps qu'ils y sont ordonnés rationnellement : linéarisation, mise en liste, distribution en tableau, assignation de chaque élément à une place fixe, organisation synoptique et synchronique permettant les inventaires et récapitulatifs exhaustifs. De fait, l'invention et la prégnance du « graphisme » comme catégorie endogène de l'école maternelle, révèlent combien l'entrée dans la culture écrite y est foncièrement une socialisation graphique. Dans les classes maternelles, les ATSEM y contribuent significativement, de deux façons. D'une part, à la manière tacite du sens pratique (Bourdieu, 1980), elles façonnent des habitus inscrits dans la raison graphique par la mise en ordre continue des corps et des objets. D'autre part, lorsqu'elles se voient confier la direction d'« activités manuelles » enfantines, le plus souvent graphiques, elles initient les jeunes enfants aux techniques et concepts graphiques en les guidant directement, verbalement et corporellement.

- **Une mise en ordre des corps et des objets inscrite dans la raison graphique**

Dans des classes désormais dotées de matériels surabondants, avec des enfants sollicités plusieurs fois par jour pour toutes sortes de productions graphiques, et socialisés par et dans la raison graphique, une grande partie du travail de l'ATSEM consiste à mettre continuellement en ordre les corps et les objets dans cette logique spatiale et temporelle. Les structures matérielles (bancs, tables, couloirs, lits disposés dans le dortoir, etc.) ordonnent et linéarisent les enfants. Toutes sortes de techniques éducatives rationalisent, en l'euphémisant, la discipline collective des corps : mises en rang et déplacements deux par deux, chant collectif, attentes sur les bancs, rondes et autres surveillances panoptiques, distributions et récapitulation exhaustives, etc. Les ATSEM nettoient et rangent continuellement la classe et font apprendre aux enfants à le faire en le faisant avec eux. Elles vérifient que les objets sont en place, recherchent et retrouvent ce qui manque ou s'est déplacé. Elles alignent les enfants en rang, les font passer aux sanitaires sans oublier personne, les déplacent autant que possible sans bousculade et les font manger à la cantine, chacun à sa place. Elles installent les plus petits dans leurs lits bien ordonnés et étiquetés, et font en sorte que chaque affaire personnelle soit entreposée et se retrouve à sa place. Elles ramassent, transportent, inventorient et distribuent leurs « doudous »²³. Plusieurs d'entre elles font apprendre aux enfants eux-mêmes à réaliser cette distribution : à tour de rôle, un enfant rend à chacun des autres son doudou, nominativement, et sans oublier personne. Elles font les préparations matérielles des activités, très souvent graphiques. Elles installent et nettoient les postes de travail. Elles notent et dressent des listes d'enfants pour la garderie, le centre de loisir, les activités périscolaires. Elles remplissent des tableaux à double entrée, collent les messages, ramassent les cahiers, vérifient et récapitulent toutes sortes de choses, inventorient, classent et collent les fiches, etc.

Leurs propres ressources littéraires, constituées et entretenues à partir de petits capitaux scolaires, de leur socialisation professionnelle et de leurs pratiques domestiques (Lahire, 1993) sont au principe de cette disposition à l'ordonnement dans la raison graphique. Dès lors, elles établissent un cadre de vie et de travail agissant comme « structures structurées

²³ Objet personnel, souvent une peluche, destiné au réconfort et au retrait, désormais autorisé, voire même recommandé, dans les petites sections des écoles maternelles (Gasparini, 2013).

prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88), susceptible de façonner les habitus scolaires littératiés (Privat, 2006) des jeunes enfants. Simultanément, ces ressources sont aussi mobilisées dans une socialisation graphique, explicite et proximale, au cours des « activités manuelles ».

- **Apprendre les ciseaux en petite section comme technique scolaire du corps**

Dans une école qui promeut un enfant d'emblée autonome et réflexif (Joigneaux, 2014 ; Montmasson-Michel, 2016) où les apprentissages « vont sans dire » tandis que, ce faisant, la difficulté à apprendre est stigmatisée comme comportement anormal et indésirable (Millet et Croizet, 2016), l'action pédagogique des ATSEM lors des « activités manuelles » se singularise. Elle s'exerce, en effet, par contrainte directe sur l'enfant et valorise l'effort en le rendant visible. Cette pratique socialisatrice pourrait être significative du rapport qu'une partie des milieux populaires contemporains²⁴ entretient avec l'école maternelle : un goût pour l'activité et une valeur attribuée au manuel (Weber, 2009), un exercice de l'autorité par la contrainte directe (Thin, 2006), une littératie pragmatique contextualisée dans les objets et matériels graphiques, désormais largement diffusés dans les écoles, tout comme dans les espaces culturels de grande consommation.

Au contact des corps enfantins dans leurs premières expériences avec les objets scolaires, les ATSEM font apprendre les usages normés. L'apprentissage des ciseaux est un exemple très significatif des apprentissages techniques de cette socialisation graphique. Ils sont, en effet, très présents dans les classes maternelles, emblématiques du curriculum réel bien plus que du curriculum formel. À partir de la moyenne section (enfants de 4 à 5 ans), ils sont le plus souvent utilisés dans des activités liées à l'espace graphique et, fréquemment, à l'écrit : découper des formes, des images, des lettres, des mots, pour les mettre en correspondance ou faire des recompositions. Leur usage efficace nécessite de l'agilité et de la précision dans la prise en mains, la coordination des deux mains, et de la persévérance dans le geste. Dès la petite section, les ATSEM font apprendre aux enfants à manipuler des ciseaux comme technique scolaire du corps (Mauss, 2002/1938 ; Vincent, 1980) : par un enveloppement corporel, un accompagnement verbal, puis une invitation progressive à un usage plus autonome.

Florence²⁵ : (elle mime l'apprentissage du découpage) tu, tu les mets entre', devant toi, comme ça. Ils sont debout généralement, toi tu es assise,

Donc tu le fais...

Florence : ben avec eux, et tu montres avec la feuille que tu peux tourner et tout. Parce que souvent, ben c'est qu'ils tiennent aussi mal leur feuille, ou euh ... Et après, ben tu fais tourner ton atelier comme, ça, de façon à ...

²⁴ Les entretiens approfondis auprès des familles populaires de l'enquête (N=11) vont aussi dans ce sens.

²⁵ Tous les noms propres sont des pseudonymes. Florence Berger, 50 ans, Bac A5, CAP petite enfance, ATSEM titulaire, 15 ans d'expérience.

Les autres regardent, pendant ce temps-là ? Quand tu montres...

Florence : ben ils regardent ou ils essaient. Parce que tu sais, ils vont pas vouloir regarder, en toute petite section, ils vont vouloir essayer parce que c'est beau. Alors ben, t'expliques au fur et à mesure. Après, il va passer côté, puis tu vas en reprendre un autre.

Maïté²⁶ : leur montrer comment tenir des ciseaux, [...] je leur dis : « avoir le pouce toujours dessus ». Et après, c'est difficile, parce que... on sait pas encore si ça va être des droitiers ou des gauchers, hein. Y'en a, c'est compliqué : euh... tu leur mets les ciseaux dans la main droite, et puis tu t'aperçois qu'il écrit avec la main', (se reprenant) enfin, qu'il tient son crayon avec la main gauche. [...] C'est vrai on en voit beaucoup des petits, c'est pas encore bien installé, ça. Donc c'est vrai que c'est pas facile. Donc que ce soit d'une main ou de l'autre, on essaie de leur montrer comment [...] tenir les ciseaux : d'une main la feuille, et puis euh... mais faut être derrière, c'est presque au cas par cas, un par un, quoi. [...]

Mais tu fais comment ? Tu tiens avec eux ?

Maïté : la main, oui.

Quand tu dis que t'es derrière, c'est que tu es vraiment derrière physiquement ?

Maïté : derrière ! Ah ben oui ! oui oui.

Et tu tiens avec eux et tu fais le geste avec eux ?

Maïté : oui oui. Au moins au début pour leur montrer. Et puis après, ben on essaie de [...] les laisser euh... tout seuls.

Annette²⁷ : la plupart du temps, ils tiennent leurs ciseaux (elle va chercher une paire de ciseaux dans la classe et fais le geste) comme ça ! Donc ça coupe pas. Donc, je les reprends et je leur fais tenir... comme ça (geste). Alors, je leur fais mettre leurs doigts... et puis, moi, j'essaie de me mettre au-dessus, et de couper avec.

Tu le fais avec ?

Annette : voilà ! [...] Alors, je leur montre hein, mais bon... voilà, y'en a qui arrivent, après bon, quand je vois... qu'ils refont ç', je leur dis : « non, je dis, ça coupera pas ! ». Je rectifie et... mais pas forcément avec la main. Je leur dis simplement, et [...] ils rectifient [...] leur tir, quoi.

²⁶ Maïté Cholet, 51 ans, BEP administratif, CAP petite enfance, ATSEM titulaire, 15 ans d'expérience.

²⁷ Annette Poupard, 49 ans, CAP couture, CAP petite enfance, faisant fonction non titulaire, 15 ans d'expérience.

Cette manière de faire avec les enfants, au contact direct de leurs corps, en les enveloppant d'une parole qui accompagne leurs actions, se combine aussi dans des séances plus longues ou s'enchaînent des tâches plus variées, avec un contrôle de l'activité enfantine qui passe par des ajustements en situation. C'est le cas, par exemple, lors d'une activité de peinture avec des enfants de grande section.

- **Entrer dans la raison graphique en grande section à travers la peinture**

La séance de peinture de fleurs observée²⁸ a duré un quart d'heure. Elle relève de la raison graphique : les enfants devaient s'organiser dans leur espace de travail avec des instruments et des supports graphiques, pour y représenter des objets du monde par le trait et les aplats de couleurs, dans un espace graphique en deux dimensions²⁹. Elle illustre les conduites pédagogiques que les ATSEM expérimentées déploient lors d'activités graphiques, fréquemment observées dans l'enquête.

Micheline³⁰ a installé le matériel sur la table. Chaque enfant dispose individuellement d'une grande feuille blanche, de quatre pots de gouache (bleue, rouge, jaune, verte) dans chacun desquels un pinceau est installé, et d'un crayon à papier destiné à l'écriture préalable du prénom. Une série de tabliers prêts à être enfilés est posée sur la table. Quatre enfants de cinq à six ans composent le groupe.

Tina est d'origine populaire³¹. Elle est un cas de rencontre heureuse, au moins à ce niveau de la scolarité, entre une socialisation féminine populaire influencée par deux grandes sœurs scolairement performantes et la socialisation scolaire (Lahire, 1995). Dans cette activité de peinture, on la voit activer ses dispositions à la discipline corporelle et cognitive, entièrement mobilisée sur sa réalisation, « attentive » et « concentrée »³². L'ATSEM, tout en jetant régulièrement un œil à ce qu'elle fait, intervient très peu, et lorsqu'elle le fait, c'est principalement par des questions sur ses intentions : (avisant Tina en train de dessiner le pot des fleurs) « tu

²⁸ Par prise de notes, photographies et enregistrement sonore.

²⁹ Sur la dimension conceptuelle du dessin, voir aussi : Grignon, 1971, p. 196-197.

³⁰ Micheline Guérineau, 60 ans, sans diplôme, ATSEM titulaire, 30 ans d'expérience.

³¹ 5 ans 11 mois ; mère : bac STG, employée de commerce en grande surface ; père BEP électrotechnique, chauffeur-livreur de matériaux de construction ; deux grandes sœurs en réussite scolaire.

³² « [La] notion de concentration semble fonctionner comme un équivalent moderne, plus "psychologisé", de l'attention que l'on peut considérer comme une vertu cardinale de l'élève. Si elle n'est pas une qualité uniquement scolaire, elle tient une grande place dans les qualités attendues des élèves. Elle renvoie à une sorte de mobilisation mentale et pratique sur les tâches scolaires. [...] Apprendre et travailler à l'école suppose d'isoler le temps scolaire des autres temps, de se tenir à sa tâche de manière durable, d'organiser son travail en séquences successives et ordonnées, d'effectuer les tâches dans l'ordre et de respecter les étapes scolairement définies pour atteindre un objectif, de faire une chose à la fois et une chose après l'autre, autant de caractéristiques qui renvoient à ces logiques temporelles » (Millet & Thin, 2005, p. 145-146).

fais quoi ? », (lorsque la peinture est bien avancée) « c'est la jonquille que t'as dessinée peut-être ? »

Deux garçons, Ludovic³³ et Raphaël³⁴, sont originaires des catégories intermédiaires. Leur maîtrise des techniques graphiques requises pour l'exercice semble suffisante pour que l'ATSEM ajuste son contrôle sous forme d'une surveillance visuelle et auditive et d'une régulation verbale de leur activité. Ils se montrent moins « attentifs » et « concentrés » que Tina : à plusieurs reprises, ils basculent dans un registre pratique, antagoniste au registre scolaire (Montmasson-Michel, 2016), gesticulant, blaguant, riant, suspendant leur réalisation et mettant du désordre. L'ATSEM les rappelle à l'ordre à plusieurs reprises. Alors qu'elle doit brièvement s'absenter, ce désordre va d'ailleurs s'amplifier et tourner au simulacre de bagarre, avec quelques éclaboussures de peinture. Le seul retour de l'ATSEM à leur proximité va les remobiliser sur leur peinture dans un registre scolaire. L'incident souligne combien la maîtrise technique est indissociablement liée à une discipline auto-administrée, une autonomie scolaire, dont l'enquête révèle, ici et ailleurs, l'inégale acquisition chez les jeunes enfants. Dès lors, la proximité corporelle de l'ATSEM conditionne le maintien des enfants dans le registre scolaire, nécessaire à l'apprentissage de la technique.

Colombe³⁵ est originaire des catégories supérieures et a fait l'objet d'une reconnaissance de handicap cognitif, diagnostiqué avant son entrée à l'école. En l'absence de l'auxiliaire de vie scolaire, l'ATSEM s'occupe d'elle dans cette séance : restant toujours à ses côtés, elle l'observe, lui parle, et l'accompagne corporellement. Son langage verbal est parfois typique du « code restreint » : contextualisé, avec des mots génériques non spécifiques (Bernstein, 1975). Mais à de nombreuses reprises, elle adopte un registre plus didactique et désigne précisément, tout en les montrant, les gestes et les objets graphiques requis. Pour lui faire écrire son prénom, elle lui tient la main et accompagne son tracé, tout en désignant et nommant pas à pas les lettres qui le composent et leurs éléments graphiques (les « traits », les « ronds »). Le matériel est ensuite remontré et nommé (instruments, couleurs), la consigne rappelée. Lorsque Colombe demande explicitement de l'aide, l'ATSEM entreprend de la guider, parfois en lui tenant la main, parfois en lui laissant un peu d'initiative, sans cesser de parler, désignant les objets et les actions graphiques et l'encourageant.

Micheline : regarde, tu vas faire un... (détachant le mot) rond ! Fais un rond. Fais un rooond... voilà ! Dans ton rond, tu vas mettre le rouge. Alors... colorie en rouge... Prends de la peinture... Vas-y, voilààà, très bien ! Maintenant, écoute-moi : tu vas (détachant le mot) changer de couleur.

³³ 5 ans 6 mois ; mère accompagnatrice sociale ; père technicien de maintenance dans l'industrie laitière.

³⁴ 5 ans 3 mois ; mère cadre technique dans une grande entreprise du tertiaire ; père animateur de groupe dans une grande entreprise du tertiaire.

³⁵ 5 ans 5 mois ; mère et père cadres supérieurs d'une grande entreprise du tertiaire ; une grande sœur en réussite scolaire ; reconnaissance de handicap et auxiliaire de vie scolaire à mi-temps.

[...] Allez, prends la couleur que tu veux, (Colombe tend la main vers le bleu) t'as du bleu là. Vas-y, fais des (détachant le mot) traits ! Autour, tout autour... voilààà [...] Tu veux faire les feuilles de la fleur ? Si tu veux, tu fais des petits traits, là. De chaque côté, tu fais un petit trait là... voilà... De l'autre côté... voilà, c'est bien. Tu vas repasser dessus. D'accord ? Parce que là, on le voit pas bien... Reprends du vert... Repasse dessus... voilà... de l'autre côté... très bien Colombe. C'est bien, c'est joli comme ça. [...] Qu'est-ce que tu veux faire autour ? Tu veux faire des petits points autour ? [...] Quelle couleur tu veux faire ? (montrant les pots) En jaune ? En bleu ? En vert?... (Colombe tend la main) en vert ? (Colombe montre plus précisément le jaune) en jaune, d'accord ! Tu fais des petits points comme ça, là (elle montre en lui tenant la main) [...] Voilà ! Regarde, elles sont jolies tes fleurs ! Tu les trouves jolies ? Oui ? C'est bien !

À l'issue de l'activité, personne, ni les enfants, ni l'ATSEM, ne semble s'être particulièrement préoccupé du livre d'art, pourtant exposé tout prêt, que l'enseignante avait préalablement présenté : la maitresse a programmé une séance « d'arts visuels », l'ATSEM et les enfants ont réalisé une « activité manuelle », graphique, à la peinture³⁶.

Quand elles dirigent des « activités manuelles », les ATSEM évaluent donc le niveau d'autonomie des enfants pour ajuster leur action. Pour les enfants peu acculturés aux techniques graphiques, elles réalisent un véritable enveloppement corporel de contact, accompagnant les gestes, tout en proposant un étayage verbal continu : des encouragements enrôlent et maintiennent les enfants dans la tâche ; les mots objectivent les concepts graphiques (signes et actions graphiques, formes et couleurs) et scripturaux (lettres)³⁷. Mais au fur et à mesure qu'elles perçoivent les manifestations de l'autonomie enfantine, elles se distancient corporellement des enfants. Le guidage passe alors par une surveillance visuelle et auditive et des régulations verbales telles que la présentation du matériel, le rappel des consignes, les questions sur les intentions, les rappels à l'ordre ou les encouragements. Leur guidage direct et proximal des premiers apprentissages graphiques s'articule de fait à un accompagnement très progressif vers l'autonomie.

Conclusion

Ces illustrations empiriques sont représentatives d'une série de faits récurrents rencontrés tout au long de l'enquête. Les ATSEM disposent d'une raison graphique qu'elles convertissent désormais dans des pratiques pédagogiques. Tout d'abord, en mettant continuellement en ordre les corps et les objets dans l'espace et le temps scolaires, elles contribuent à la fabrication des habitus littératiés des jeunes enfants. D'autre part, les « activités manuelles », souvent graphiques, sont devenues un espace circonscrit du développement de leur métier qu'elles

³⁶ Observation d'une classe de moyenne section-grande section.

³⁷ Sylvia Faure (1999) a montré que l'incorporation des techniques ne s'oppose pas à l'objectivation des savoirs et que l'apprentissage par corps passe aussi par le langage.

apprécient et revendiquent. Ce faisant, elles sont partie prenante de la socialisation graphique et langagière des jeunes enfants de tous les milieux sociaux.

Dotées de petits capitaux scolaires, socialisées professionnellement dans un univers scolaire, les ATSEM font vivre une culture scolaire de la petite enfance dont l'enquête montre qu'elle recouvre certaines logiques populaires. Elle diffère des normes de secondarisation de l'école dès la maternelle : réquisits cognitifs réflexifs, assouplissement disciplinaire (Rouillon, 2006), valorisation de l'autonomie (Joigneaux, 2014 ; Durler, 2015), dépréciation des techniques scolaires (Garcia & Oller, 2015). Au contraire, la culture scolaire véhiculée par les ATSEM repose sur la définition sociale d'un enfant travailleur et discipliné, qui s'acculture à l'école en apprenant des techniques scolaires par un guidage direct et proximal dans l'activité. L'enfant entre ainsi dans la raison graphique en se confrontant à sa matérialité : matériaux, supports et instruments, éléments graphiques, lettres, etc. Or, cette culture scolaire, propédeutique bien que dominée, est bien présente dans le curriculum réel des classes maternelles. Les ATSEM, appartenant à une fraction féminine des milieux populaires, détentrice d'une culture écrite pragmatique (Lahire, 1993), la font exister. On peut alors se demander si cette culture ne prolonge pas celle des « "humbles" filières scolaires généralement dépréciées par ceux qui sont passés par [les filières d'excellence] » (Chapoulie, 2010, p. 534) : une perpétuation contemporaine du « modèle productif » qui prédominait dans les classes maternelles des années 1940-50 (Plaisance, 1986), ou encore la réinvention dans l'école de la petite enfance d'une « culture primaire » que la secondarisation de l'enseignement a dépréciée (Roussel, 1987).

Références

- Becchi Egle (2004), « Le XX^e siècle », dans Dominique Julia et Egle Becchi (éds.), *Histoire de l'enfance en occident, tome 2. Du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, p. 377-456.
- Becker Howard Saul (1997/1952), « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », dans Jean-Claude Forquin *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck, INRP, pp. 257-270.
- Bernstein Basil (1975), *Langage et classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Minuit.
- Bernstein, Basil (2007), « Classes et pédagogies : visibles et invisibles » [texte français revu par Jean-Claude Chamboredon], dans Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail (éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 85-112 (1^{ère} édition 1975, Centre pour la recherche et l'innovation, OCDE).
- Bosse-Platière, Suzon (1997), « La place des ATSEM à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants », *Migrants-Formation*, n°110, p. 128-144.
- Bourdieu Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- Brisset Frédérique, Astori Dominique, Lloyd Franck, Louet Marie-Claire, Nouhant Jean-Claude, Rabottin Jean-Paul et Raffault Elisabeth (2006), *Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles : ATSEM*, Orléans, Canopé - CRDP d'Orléans-Tours (1^{ère} édition 2000).
- Chamboredon Jean-Claude et Prevot Jean (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n°3, p. 295-335.

- Chapoulie Jean-Michel (2010), *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Charrier Charles et Herbinière-Lebert Suzanne (1955), *La Pédagogie vécue à l'école des petits : cours complet et pratique*, Paris, Nathan (1^{ère} édition 1929).
- Chartier Anne-Marie (2007), *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz.
- Cochin Jean-Denys (1834), *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*, Paris, Hachette (1^{ère} édition 1833).
- Dajez Frédéric (1994), *Les origines de l'école maternelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dannepond Geneviève (1979), « Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n°1, p. 31-45.
- Darmon Muriel (2001), « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, vol. 11, n°1, p. 515-538.
- Darmon Muriel (2010), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dès Laetitia (1911), *La Femme de service à l'école maternelle : rôle, qualités, conflits, règlements*, Paris, Nathan.
- Durand Albert et Kergomard Pauline (1911), « Maternelles (écoles) » dans Ferdinand Buisson (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (édition électronique)*. En ligne <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3142>
- Durler Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Faure Sylvia (1999), « Les processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur », *Éducation et Sociétés*, n°4, p. 75-90.
- Florin Agnès (1995), *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.
- Frapié Léon (1972), *La maternelle*, Paris, Le Livre de Poche (1^{ère} édition en poche 1959. Édition originale 1904).
- Garcia Sandrine et Oller Anne-Claudine (2015), *Réapprendre à lire : de la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Paris, Seuil.
- Garnier Pascale (2008), « Des "relais" entre école et familles : les ATSEM » dans Martine Kherroubi, *Des parents dans l'école*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 139-178.
- Garnier Pascale (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°169, p. 5-15.
- Garnier Pascale (2010), « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, n°1, p. 101-119.
- Gasparini Rachel (2012), « Pratiques et conceptions de la discipline chez les enseignants et les agents spécialisés des écoles maternelles », dans Cécile Carra, Benoit Galand et Marie Verhoeven, *Prévenir les violences à l'école*, Paris, Presses universitaires de France, p. 75-89.
- Gasparini Rachel (2013), « Le doudou à la maternelle : un "objet transitionnel" privé dans un monde scolaire public », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, vol. 181, n°4, p. 71-82.
- Goody Jack (1979), *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- Grignon Claude (1971), *L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit.
- Hughes Everett (1996), *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Isambert-Jamati Viviane (1985), « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », dans Éric Plaisance, *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984*. Paris, Éditions du CNRS.

Joigneaux Christophe (2009a), *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, Thèse de doctorat, Université Paris 8.

Joigneaux Christophe (2009b), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°169, p. 17-28.

Joigneaux Christophe (2014), « L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? », *Recherches en éducation*, n°20, p. 66-75.

Kergomard Pauline (2009), *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Fabert (1^{ère} édition en deux parties 1886 et 1895).

Lahire Bernard (1993), *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille, Presses universitaires de Lille.

Lahire Bernard (1995), *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Seuil, Gallimard.

Léandri Françoise et Herbinière-Lebert Suzanne (1953), *Activités enfantines à l'école maternelle française*, Paris, CNDP.

Lentin Laurence (1973), *Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours*, Paris, ESF.

Lequeux-Gromaire Paulette (1976), *Votre enfant et l'école maternelle*, Paris, Casterman (1^{ère} édition 1971).

Luc Jean-Noël (éd.) (1982), *La Petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles : textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines (1829-1981)*, Paris, INRP, Economica.

Luc Jean-Noël (1997), *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin.

Lurçat Liliane (1976), *Une école maternelle*, Paris, Stock.

Mauss Marcel (2002). *Les techniques du corps (édition électronique)*. Chicoutimi, Jean-Marie Tremblay. En ligne http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html (première édition 1938)

Millet Mathias et Croizet Jean-Claude (2016), *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute.

Millet Mathias et Thin Daniel (2005), *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France.

Ministère de l'Éducation nationale (1977), *Circulaire n°77-266 relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif*.

Ministère de l'Éducation nationale (1986), *Circulaire n°86-046 du 30 janvier. Orientations pour l'école maternelle*.

Ministère de l'Éducation nationale (2002), « II - École maternelle », dans ministère de l'Éducation nationale, *Les programmes de l'école primaire. B. O. n°3 du 19 juin 2008. Hors-série*, p. 16-39.

Ministère de l'Éducation nationale (2006), *Le langage à l'école maternelle*, CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2008), « Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section », dans ministère de l'Éducation nationale, *Les programmes de l'école primaire. B. O. n°3 du 19 juin 2008. Hors-série*, p. 12-30.

- Ministère de l'Éducation nationale (2010), *L'éducation nationale en chiffres : édition 2010*, MEN, DEPP.
- 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 Fabienne (2011), *Les langages de l'école maternelle : une approche sociologique de la question langagière à l'école de la petite enfance*, mémoire de recherche master 2 en sociologie, université de Poitiers.
- Montmasson-Michel Fabienne (2016), « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle », *Langage et société*, n°156, p. 57-76.
- Naud-Ithurbide Jean-Renée (1964), *Les écoles maternelles*, Paris, Presses universitaires de France.
- Niel Xavier (1996), *L'évolution de la taille des classes dans les écoles du premier degré depuis 1960. Note d'information n°96.45*, MEN, DEP
- Paperman Patricia et Laugier Sandra (éd.) (2011), *Le souci des autres : éthique et politique du care*, nouvelle édition augmentée, Paris, EHESS.
- Petit Henri (1994), *L'agent spécialisé à l'école maternelle, ASEM : Un personnage méconnu mais fondamental dans la vie et l'éducation première de chacun*, Paris, ESF.
- Pison Gilles (2005), « France 2004 : l'espérance de vie franchit le seuil de 80 ans. », *Population et sociétés*, n°410.
- Plaisance Éric (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, Presses universitaires de France.
- Privat Jean-Marie (2006), « Un habitus littéraire ? », *Pratiques*, n° 131-132, p. 125-130.
- Rouillon Laurence (2006), « Théories officielles et pratiques disciplinaires dans les écoles élémentaires », *Les Temps Modernes*, n°637-638-639, p. 198-218.
- Roussel Roger (1987), *De l'école primaire à l'école élémentaire*, thèse de doctorat, université Paris Descartes.
- Thin Daniel (2006), « Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices », *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n°32, p. 211-225.
- Vincent Guy (1980), *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Weber Florence (2009), *Le travail à-côté : Une ethnographie des perceptions*, nouvelle édition revue et augmentée, Paris, EHESS.
- Wikipédia (s. d.), « La maternelle. Roman », *Wikipédia*, dernière modification le 24 février 2016, à 22:10, En ligne https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Maternelle consulté le 30 décembre 2016.