



HAL
open science

Les toupies Beyblade et la Reine des Neiges à l'école du langage : fabriques du genre et des rapports sociaux de classe à l'école maternelle

Fabienne Montmasson-Michel

► **To cite this version:**

Fabienne Montmasson-Michel. Les toupies Beyblade et la Reine des Neiges à l'école du langage : fabriques du genre et des rapports sociaux de classe à l'école maternelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2020, 49/2, pp.313-337. 10.4000/osp.12141 . hal-02884345

HAL Id: hal-02884345

<https://hal.science/hal-02884345>

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 acceptée définitivement par la revue en mars 2020 de :

Montmasson-Michel, F. (2020). Les toupies Beyblade et la Reine des Neiges à l'école du langage : Fabriques du genre et des rapports sociaux de classe à l'école maternelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1(49), 313-337. doi: doi.org/10.4000/osp.12141

Fabienne Montmasson-Michel, gresco, université de Poitiers

Titre : Les toupies *Beyblade* et la *Reine des Neiges* à l'école du langage : fabriques du genre et des rapports sociaux de classe à l'école maternelle

Titre courant : Les toupies *Beyblade* et la *Reine des Neiges* à l'école

Mots clés : socialisation, langage, corps, petite enfance, école maternelle, inégalités scolaires, genre, classes sociales, culture des pairs

Résumé : S'appuyant sur une enquête ethnographique dans des écoles maternelles, l'article montre l'intériorisation précoce chez les jeunes enfants d'un ordre social et de dispositions différenciées. Au prisme de la socialisation langagière, la recherche examine l'influence conjuguée de quatre instances socialisatrices : l'école, le groupe de pairs, les familles et l'industrie culturelle. Elle montre ainsi la fabrique concrète de processus prédisposant les jeunes enfants à des orientations inégalement légitimes et socialement différenciées. Tramé par l'ordre scolaire, l'ordre du genre et les rapports sociaux de classe, ce processus perpétue notamment la domination masculine dans les classes dominantes culturellement.

Introduction

Le tableau des inégalités de genre à l'école est bien documenté. Tendanciellement, les filles sont plus performantes sur le plan scolaire, avec de meilleurs résultats dès le primaire, surtout en littérature, une meilleure réussite aux diplômes et une plus forte présence dans l'enseignement supérieur (Chabanon & Steinmetz, 2018 ; MEN, MESRI, & DEPP, 2019). Mais les garçons accédant au second degré général et au supérieur s'orientent préférentiellement et plus facilement dans les filières plus pourvoyeuses d'emplois et plus prestigieuses, alors que les filles subissent des assignations qui les en éloignent et des censures qui les en découragent (Baudelot & Establet, 2008 ; Blanchard, Orange, & Pierrel, 2016 ; Jaoul-Grammare, 2018 ; Vouillot, 2007). Cependant, cette dynamique ne se comprend bien qu'en examinant conjointement les déterminations de classe sociale et de genre (Depoilly, 2014 ; Zaidman, 1996). D'une part, les différences scolaires sont faibles entre filles et garçons des classes intermédiaires et supérieures, sauf dans les fractions les plus élitistes de l'enseignement supérieur (classes préparatoires, grandes écoles, doctorats en sciences), où la domination masculine se perpétue (Blanchard et al., 2016 ; Jaoul-Grammare, 2018 ; MEN et al., 2019). D'autre part, la démocratisation de l'enseignement supérieur est principalement le fait des filles issues de milieux populaires (Bugeja-Bloch & Couto, 2018 ; Terrail, 1992). Si bien que la dynamique scolaire favorable aux filles de toutes conditions sociales, alors qu'elles restent dominées dans les filières d'élite, s'articule à une relégation des garçons de milieux populaires et à la perpétuation d'une domination masculine de la part des garçons des classes dominantes.

Cet article examine les prémices de ces orientations différenciées en plaçant la focale au tout début de la scolarité, à partir d'une recherche sur la socialisation langagière de la petite enfance scolarisée (Montmasson-Michel, 2018). De fait, la recherche en sciences sociales a montré que « quatre instances de socialisation [exercent] un rôle majeur dans la socialisation sexuée des filles et des garçons : les familles, les pairs, l'école et les "medias"¹ », en contribuant à « la construction de corps, de pratiques et de pensées sexués dès le plus jeune âge » (Buscatto, 2014, p. 35). Mais l'étude de leur articulation concrète à l'échelle de jeunes individus regroupés dans un même espace (l'école maternelle) reste un point aveugle de ces recherches. Précisément, en saisissant les primes socialisations langagières au moyen d'une enquête ethnographique, la recherche présentée dans cet article donne à voir les effets conjugués de ces quatre instances socialisatrices sur la construction des dispositions des individus, c'est-à-dire de leurs manières

d'agir, de percevoir, de penser, de parler, et sur la fabrique des rapports sociaux de classe et de sexe.

Une définition extensive du langage pour penser des primes socialisations langagières plurielles

Pour appréhender les primes socialisations langagières, la construction de l'objet s'inspire de l'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes, 1986) et définit le langage de manière extensive : comme pratique sociale par laquelle les individus communiquent et signifient entre eux et pour eux-mêmes, avec ou sans la médiation d'artéfacts. Cette définition va au-delà de la définition restrictive du langage scolaire comme système formel de signes linguistiques ayant sa logique propre (Lahire, 1993), traduit dans le *curriculum* comme langage verbal et verbalement explicite et comme initiation à l'écrit (Montmasson-Michel, 2018). Elle intègre le langage institué par l'école et permet également de saisir le langage et ses variations dans les interactions et les formes les plus diverses, en particulier les productions symboliques non linguistiques et donc le corps dans le langage. De même, elle appréhende les objets pris dans les pratiques langagières, qu'il s'agisse des objets de la culture écrite ou de ceux de la culture ludique et fictionnelle de l'enfance. La socialisation langagière est ainsi indissociable des socialisations corporelle, matérielle, cognitive.

Dans le cadre théorique d'une sociologie de la socialisation (Darmon, 2010 ; Lahire, 2013), cette définition extensive du langage permet ainsi de décrire la fabrication sociale des dispositions langagières enfantines en s'intéressant aux pratiques sociales qui les façonnent et aux contextes de leur production et de leur activation. Les recherches en sciences sociales ont montré que les quatre instances socialisatrices étudiées (école, familles, pairs et industrie culturelle) contribuent à la fabrication précoce d'enfances genrées (Buscatto, 2014, p. 35-46 ; Court, 2017, p. 89-106) et, indissociablement d'« enfances de classe » (Lahire, 2019). L'influence de la famille est première et prolongée, ce qui la rend déterminante. L'école détient la légitimité culturelle et le monopole de la certification qui lui confèrent un rôle décisif sur les destins sociaux. Les pairs entretiennent le genre par la sexuation précoce des groupes (Thorne, 1993) tout en réfractant l'ordre social de classe et l'ordre institutionnel (Court, 2017 ; Lignier, 2019). Enfin, toute une culture matérielle et symbolique (ludique, fictionnelle, iconique, graphique, etc.) participe aux primes socialisations avec beaucoup de force (Brougère, 2008 ; Garnier, 2012). Dans la petite enfance, cette instance est médiatisée par les autres : l'école la filtre, sélectionnant une culture légitime, qu'elle trouve par exemple dans un segment consacré

de la littérature de jeunesse (Bonnéry, 2014) ; les parents la sélectionnent et l'interprètent pour l'enfant, orientant les appropriations et les effets socialisateurs selon leurs ressources et leurs perspectives éducatives (Diter, 2015 ; Lahire, 2019 ; Lignier, 2019) ; les enfants l'incorporent dans leurs pratiques avec des effets performatifs importants, et notamment des effets genrés très différenciateurs (*ibid.*).

Une double socialisation langagière dans l'école

L'idée que le jeune enfant est un être de langage s'est petit à petit édifiée dans la société, en même temps qu'un tabou de la contrainte (Montmasson-Michel, 2018). Dès le XIX^e siècle, la contrainte éducative légitime se métamorphose (*ibid.*, p. 62-68). Sous la III^e République, le régime disciplinaire des salles d'asile² est condamné, au bénéfice d'un régime de l'activité contenue, qui canalise les corps et les esprits enfantins par leur mise en activité sur du matériel dédié (Kergomard, 2009). Dans l'école maternelle contemporaine, les enfants sont ainsi gouvernés : le régime de l'activité contenue a pris le dessus, dans des classes remplies à profusion de matériels pédagogiques, et un régime disciplinaire perdure dans des catégories légitimes euphémisant la contrainte (chant collectif, « vivre ensemble », etc.). L'ensemble s'actualise dans un dispositif très répandu : le regroupement (dans le « coin » du même nom où l'enseignant·e explique le « travail » à venir) ; les ateliers (« travail » prescrit réalisé en petits groupes dans l'espace tables) ; les jeux récréatifs (activités distractives dans les « coins » ou sur les tables disponibles). Les récréations, spécifiquement pensées pour le relâchement, sont propices à la sociabilité enfantine (Delalande, 2003). Mais celle-ci se déploie aussi au cœur des activités pédagogiques, qu'il s'agisse des « ateliers autonomes » où les enfants doivent réaliser leur travail scolaire à distance des adultes ou des « jeux libres » auto-prescrits après les ateliers. Cela présuppose beaucoup d'autocontrainte de la part des jeunes enfants, ce qui renvoie à la notion d'autonomie scolaire forgée par Lahire (2007) : il faut se tenir par ses propres ressources et faire un usage normé de son corps et des objets (une autonomie politique) ; il faut aussi apprendre tout·e seul·e à partir d'une consigne et du matériel (une autonomie cognitive). Ces jeunes individus construisent en même temps leur *hexis* et leurs dispositions langagières et n'ont pas intériorisé toutes les normes du monde social et de l'école : dès qu'on y prête attention, les corps langagiers des jeunes enfants sautent aux yeux, de même que leur fréquente indocilité scolaire. Or le langage scolaire, parce qu'il est inscrit dans la culture écrite, est un langage décontextualisé et désincorporé (Lahire, 1993) : il abstrait les corps du contexte de l'interlocution et il les efface des significations produites. C'est un langage où la parole doit se suffire à elle-même, un langage verbalement explicite, un langage qui s'objective dans des symboles (alphabétiques) « que l'on peut tenir devant soi » (Bourdieu, 1980,

p. 123) et donc hors de soi. Si bien que l'école maternelle ne cesse de contenir les corps sans le penser, en déployant avec intensité un programme d'acculturation langagière à trois composantes : graphique, alphabétique et verbale. Or cette pédagogie s'est historiquement fondée sur le modèle des éducations familiales des classes sociales cultivées³ ce qui avantage les initié.e.s (Renard, 2011) issus de ces familles.

Ainsi, avec le tabou de la contrainte et l'idéal de l'autonomie enfantine, l'école maternelle offre sur un plateau à ses « reclus » des « zones franches » (Goffman, 1968) qui rendent possible le déploiement d'un langage hétérodoxe jusqu'au cœur des activités pédagogiques. C'est un langage pratique, inscrit dans l'oralité (Lahire, 1993), qui se déploie dans le face à face et incorpore les objets symboliques et matériels du contexte : il s'agit principalement des objets de l'école, continuellement détournés de leurs usages normés, mais aussi des univers ludiques et fictionnels pour l'enfance, qui se transportent dans la socialisation scolaire. Le langage entre pairs se compose très majoritairement d'évocations et de prouesses engageant le corps autant que les paroles. Dominé sur la scène scolaire, mais opportuniste et résistant, il est impensé en tant que tel, tout en étant continuellement réprimé quand ses manifestations sonores et mouvementées troublent l'ordre scolaire. Son articulation au langage scolaire est à géométrie socialement variable, au prisme des rapports sociaux de classe et de sexe.

Méthodologie

Pour appréhender plusieurs instances socialisatrices, le choix a été fait d'une enquête ethnographique intensive sur un terrain contextualisé où vivent les enfants et où interviennent ces instances. Pour se donner les moyens d'accéder, pour un.e même enquêté.e, aux quatre instances socialisatrices envisagées, l'unité territoriale et sociale retenue a été l'école, avec ses familles installées dans leur espace local (le quartier dans la ville, le village ou le bourg sur un territoire rural plus ou moins proche de la ville).

Participant.e.s

Les enquêté.e.s cibles de la recherche sont 153 jeunes enfants ayant entre 2 ans et 6 ans, avec une focale sur 26 d'entre eux (recueil des données intensif et systématisé), scolarisés dans des écoles maternelles publiques, aux caractéristiques sociales variées. L'enquête a ainsi été menée dans 5 écoles aux recrutements sociaux diversifiés et 15 classes sur un territoire rural doté d'une ville moyenne au nord de la Nouvelle Aquitaine. Deux écoles (l'une à recrutement majoritairement populaire en ville, l'autre à recrutement mixte à dominante bourgeoise dans un

bourg périurbain) ont fait l'objet d'une approche longitudinale, de l'entrée des enfants en toute petite ou petite section à la fin de la grande section. Des agents socialisateurs des enfants sont également participants de l'enquête : 30 agents scolaires des écoles et des classes enquêtées (enseignants, Atsem, intervenantes extérieures), 23 familles contactées par l'école et rencontrées à leurs domiciles.

Matériel

L'enquête ethnographique repose sur des observations, des entretiens et des collectes documentaires réalisés dans un milieu d'interconnaissance. Des grilles d'observation et d'entretiens ont été élaborées pour saisir des interactions, des comportements et des paroles (observations), des histoires biographiques et des pratiques (entretiens), toujours rapportés à des contextes spécifiés. Les observations ont été consignées dans des journaux de terrain accompagnés de photographies et d'enregistrements sonores transcrits, les entretiens ont été transcrits. L'ensemble totalise : 270 heures d'observations avec prises de notes, enregistrements sonores et photographies ; 153 enfants et 29 agents scolaires observés ; 62 entretiens auprès de 58 enfants ; 34 entretiens auprès de 30 agents scolaires ; 35 entretiens aux domiciles de 23 familles aux conditions sociales variées.

Analyses

Ces matériaux ont été traités secondairement sous forme de dossiers ou fiches par thématique (par exemple toutes les données recueillies sur l'usage des toupies *Beyblade*) ou par enquêté·e (par exemple toutes les données recueillies sur l'enfant Siméon). Ces opérations du terrain, puis l'écriture qui en est faite, sont contrôlées scientifiquement par la « rigueur du qualitatif » (Olivier de Sardan, 1995) : réflexivité (objectiver le rapport à l'objet), triangulation (multiplier et croiser les points de vue), saturation (explorer tant qu'il y a du nouveau), itération (avancer par ajustements successifs, en articulation avec l'élaboration théorique).

Résultats et discussion

Les résultats de l'enquête et leur discussion sont présentés tout d'abord du côté des garçons (des bascules entre langages antagonistes) puis du côté des filles (des glissements entre langages aux ressources convertibles) en montrant à chaque fois l'articulation socialement différenciée de deux langages typiques dans l'enceinte scolaire, l'un défini et exigé par l'école et l'autre produit dans le groupe de pairs.

Du côté des garçons : des bascules entre langages antagonistes

Les jeux pratiqués par un grand nombre de garçons rencontrés dans l'enquête, sous l'influence des univers ludiques qui leur sont destinés, construisent un langage qui contrarie fortement l'ordre et le langage scolaires tout en façonnant les dispositions socialement attribuées au masculin. Le rapport de l'un à l'autre est socialement différencié. Pour le montrer, cette partie examine les quatre instances socialisatrices saisies dans l'enquête en trois temps : premièrement l'effet de l'industrie culturelle de grande consommation sur la construction d'un langage hétérodoxe dans la socialisation entre pairs ; deuxièmement les pratiques socialisatrices produites par certaines familles pour en contrôler les effets hétérodoxes ; troisièmement, les effets conjugués différenciés de la socialisation entre pairs et de la socialisation scolaire.

Les toupies *Beyblade* et les prouesses masculines

Les toupies *Beyblade*, combattantes commandées par des enfants, ont fait l'objet d'une série animée qui a passionné une grande partie des jeunes enquêtés. À cet univers sont associés des jouets, toupies avec lesquelles les enfants peuvent s'exercer aux gestes représentés dans le dessin animé. Dans l'une des écoles enquêtées accueillant une population socialement diversifiée, il s'est institutionnalisé sous forme d'une prouesse verbale et corporelle pratiquée entre garçons. La toupie *Beyblade* est déclenchée par la friction vigoureuse d'un propulseur au cri de la formule « 1, 2, 3 hyperviteeeesse ! » La prouesse porte les marques d'une masculinité agonistique qui constitue, pour nombre de petits garçons, un puissant motif d'identification et un ressort efficace de ce qui signifie à leurs yeux « être le plus fort » : métaphore guerrière, posture du combat, gestuelle rapide et spectaculaire, formule verbale efficace. En entretien, Corentin⁴ (5 ans 8 mois ; mère employée de commerce, bac techno STI ; père ouvrier manutentionnaire, CAP et BEP) donne à voir cette prouesse en expliquant le jeu.

Corentin : (debout, gesticulant pour se faire comprendre) i dit, et après l'autre i dit « 3 », moi j' dis « 2 », tu vois et après j'ai dit d', je fais faire comme ça un combat avec l'autre, j'et l'autre i dit « 1 », et après on dit (voix aiguë) « HYPER VITESSE ! » (accompagné de la formule gestuelle) et après euh, après euh les toupies i s'laissent batt' tout seuls on l', et des fois on dit « super coup de... ione » si on a la toupie ione euh ben on dit « super coup de ione » et après euh après i f', ça fait des super coups. Mais le, le, le supercoup de ione, en fait, ça fait du vent, en fait i f', ça en fait y'a une tempête de vent.

Cette pratique langagière est incarnée et engagée corporellement, ce qui provoque du désordre et gêne la distanciation propre aux logiques de l'écrit. Avec des paroles à la prononciation

hétérodoxe, toujours enchevêtrées dans les signes non linguistiques du corps, elle n'est pas verbalement explicite comme l'exigent les récits scolaires.

Dans l'école, ce savoir langagier circule et se distribue différenciellement. Une bonne partie des garçons, de diverses origines sociales, sont des connaisseurs : ils regardent le dessin animé à la maison et se font parfois offrir des toupies ; ils pratiquent la prouesse avec brio dans l'entre-soi, où elle est une marque de reconnaissance appréciée ; ils la montrent avec fierté à l'enquêtrice en entretien. À l'exception d'une scène où une fille s'est fait enrôler par un garçon dans une prouesse *Beyblade*, alors qu'ils attendaient une consigne scolaire, aucune autre fille n'a été vue dans l'enquête en train de lancer une toupie, réelle ou fictive, avec un cri de guerre. Pour nombre d'entre elles, c'est un contre-modèle identitaire, ce qui empêche d'en acquérir le goût et les savoir-faire. Certains garçons, minoritaires dans l'enquête et issus des classes sociales cultivées, n'ont pas non plus la maîtrise pratique de la prouesse. C'est le cas de Gabriel (mère ingénieure agronome salariée associative ; père agriculteur bio) et de Thibaut (mère enseignante en BTS ; père directeur d'agence bancaire). Les entretiens et les observations réalisés quand ils sont en grande section, montrent qu'ils ont saisi la valeur sociale de la pratique dans le groupe de pairs, mais qu'ils n'y ont pas été familiarisés en famille. Gabriel s'y essaye d'ailleurs à plusieurs reprises à l'école sans parvenir à faire mouche auprès de ses pairs et n'en retire aucun bénéfice social. Leurs familles n'ont pas été interrogées, mais les entretiens avec d'autres familles des classes intermédiaires et supérieures dans d'autres écoles montrent qu'elles contrôlent ces influences hétérodoxes.

Des contrôles familiaux dans les milieux culturellement dotés

Souvent, les familles des catégories intermédiaires et supérieures, surtout sur le pôle culturel, proscrivent les univers guerriers ou policiers. Diverses modalités sont mises en œuvre à cet effet. Une solution radicale consiste à ne pas recevoir les chaînes de télévision, ce qui est le cas, par exemple, des parents de Gabriel ci-dessus. Parfois, l'*habitus* familial suffit et les enfants n'aiment pas les univers que leurs parents détestent. Aucun des garçons enquêtés dans ces familles ne connaît les univers de prédilection de la majorité de leurs pairs, nourrissant les formes les plus hétérodoxes du langage entre enfants et, de fait, ils se sociabilisent plus volontiers dans les groupes de filles⁵. Mais le plus souvent, les parents disent que leurs garçons sont « demandeurs » de ces univers, et leur contrôle passe par des concessions. Alors que les armes sont généralement autorisées précocement dans les milieux populaires, les parents des catégories intermédiaires et supérieures conditionnent plus souvent l'accès aux univers ludiques

et fictionnels masculins à l'absence d'armes ou de personnages armés⁶. De plus, ils tentent, avec plus ou moins de réussite, d'en canaliser les effets hétérodoxes par un contrôle symbolique. Siméon (mère aide-soignante en IME, en reconversion éducatrice spécialisée, BEP ; père absent ; grand-père maternel infirmier retraité) est passionné par les *Pokémons*⁷, découverts sur des chaînes de télévision. Il y joue beaucoup avec ses copains à l'école, il rejoue les combats à la maison, il en parle au coucher, il en parle au lever. Il les rejoue aussi en entretien, gesticulant dans toute la pièce jusqu'à se retrouver en nage. Tous ces éléments montrent combien cet univers prend beaucoup de place dans sa subjectivité et influence fortement son langage. Sa mère filtre peu les dessins animés, mais elle tente un discours régulateur : « je lui ai dit "tu sais Siméon, chez les *Pokémons*, on ne tue pas" ». Or ce discours pèse peu face aux fréquentes situations au cours desquelles Siméon entretient un langage hétérodoxe : en regardant souvent les dessins animés ; en jouant et en inventant les scènes, soit pour lui-même à la maison soit avec ses copains à l'école. Aussi, sa mère a peu de prise pour contrecarrer son goût irréprouvable pour ces univers et les dispositions antagonistes au registre scolaire qu'il construit ainsi. Les observations montrent que Siméon a peu d'autonomie dans les tâches scolaires et convoque fréquemment à l'école le registre hétérodoxe du langage entre pairs ce qui gêne objectivement son acculturation scolaire. Mais ni sa mère ni les enseignantes ne le perçoivent ainsi : selon elles, ses difficultés « de concentration » viendraient de son immaturité et d'un excès d'imagination suscitant « un besoin de jouer ».

Marco (mère responsable secteur jeunesse en bibliothèque municipale, maîtrise d'histoire ; père agent de sécurité, titres professionnels agent de sécurité et maître-chien), quant à lui, est, selon ses parents, « fasciné » par les superhéros. Il les connaît par ses cousins, ses figurines, et toute une imagerie présente à la maison : coloriages, vieux illustrés, albums de BD. Sa mère, plus dotée en ressources légitimes que celle de Siméon, exerce un contrôle plus efficace. Elle ne veut pas l'en priver, car ce sont « ses héros », mais elle canalise « la violence », c'est-à-dire les influences agonistiques. En amont, elle filtre plus les dessins animés : encore interdits en moyenne section, ils sont autorisés sélectivement en grande section. Elle propose également, dans cet univers, des formes symboliques plus propices à des réinterprétations policées, ou même à la distanciation. Tout d'abord ce sont ses très nombreuses figurines de superhéros. Avec elles, sans l'influence performative des dessins animés mais sous l'influence, décisive, de sa sœur, Marco crée des évocations où les affrontements ne sont qu'une composante parmi d'autres ressorts narratifs. Les parents apprécient ces manières de jouer et racontent, rieurs, comment, seul ou avec elle, en mixant leurs jouets, il invente pour ses superhéros des aventures

pacifiées par les incorporations féminines. Par exemple, les superhéros deviennent des princes charmants, auxquels Marco aime s'identifier quand ils jouent « à la princesse ». Parfois même, les superhéros vaquent à leurs activités quotidiennes et domestiques. Ainsi, dans cette famille du pôle culturel des catégories intermédiaires, la mère encourage pour son garçon (avec l'assentiment du père) des influences socialisatrices attribuées au féminin dans d'autres classes sociales. Ce constat fait écho à « l'éducation sentimentale » de certains garçons issus des classes supérieures observée à l'école primaire (Diter, 2015). Mais c'est aussi à travers un objet culturel légitime, une collection de BD spécialisée, que la mère de Marco propose une appropriation distanciée. La collection réinterprète « à la manière des comics » (la mère), de fameux superhéros : *Superman*, *Batman*, « et même *Wonder Woman* ! » (les deux parents). Dans les lectures partagées, Marco apprend à apprécier avec plus de distance ces personnages, devenus archétypes littéraires, tout en profitant de leurs aventures fascinantes : il se socialise ainsi aux logiques de la littérature scolaire, qui mêle identification et objectivation (Renard, 2011). Et à l'école, Marco est en bonne position sur toutes les scènes sociales : la scène scolaire, l'entre-soi masculin et même auprès des filles. Mais une autre différence sociale est décisive : la réversibilité des bascules d'un langage à l'autre.

Des bascules réversibles ou irréversibles

Le passage du langage scolaire au langage pratique des garçons prend la forme d'une bascule entre langages antagonistes. Les garçons de milieux populaires ont déjà bien du mal à convoquer le registre scolaire, si bien que lorsqu'ils basculent dans le langage entre pairs, ils y demeurent : la bascule est irréversible s'ils ne sont pas rappelés à l'ordre et remobilisés sur le registre scolaire par un tiers. Les scènes et situations de ce type abondent dans les observations. On peut s'arrêter sur une situation rencontrée par Stephen (5 ans 8 mois, parents sans activité professionnelle, famille suivie par les services sociaux), très dominé dans sa classe de grande section, tant sur le plan scolaire que dans le groupe des pairs. Un jour, il se retrouve attablé avec cinq garçons issus des classes intermédiaires et supérieures, pour réaliser un exercice sur fiche (Joigneaux, 2015) sans l'aide de la maîtresse. Il a la mine sombre, le regard inquiet et ne sait comment commencer, alors que ses pairs avancent rapidement tout en devisant gaiement. Il tente d'entourer des signes sur sa fiche en jetant un œil circonspect sur le travail des autres. Puis, alors que ses pairs ont fini et sont passés à l'activité suivante, Timoté (5 ans 0 mois ; parents de catégorie intermédiaire ou supérieure présumée⁸) l'enrôle dans un jeu sonorisé de catapulte avec un feutre et des gommes, typique des détournements d'objets que les garçons incorporent dans leur langage entre pairs. Après hésitation, Stephen quitte sa fiche des yeux et

se prend au jeu, se met à rire et accompagne la prouesse d'éclats de voix qui s'amplifient, jusqu'à ce que la maîtresse le réprimande et le punisse en l'isolant. Timoté, qui est passé au travers des gouttes en se faisant plus discret, achève vite son travail. Stephen doit consacrer une bonne partie de la récréation à finir sa fiche, toujours sans aide, alors que ses pairs s'ébattent sur les vélos de la cour et entretiennent leur sociabilité, leurs pratiques langagières et leurs positions dans le groupe.

Chez les garçons suffisamment dotés en ressources scolaires, la bascule du registre scolaire au registre pratique des pairs est en revanche réversible. Là encore, ces situations sont fréquentes. Une scène donne par exemple à voir comment deux garçons suffisamment dotés en ressources scolaires parviennent à basculer incessamment d'un registre à l'autre et à en retirer des bénéfices sociaux sur les deux scènes. Thibaud (5 ans 3 mois ; mère enseignante en BTS ; père directeur d'agence bancaire) et Enzo (5 ans 1 mois ; mère au foyer ; père artisan patron électricien), doivent réaliser une activité technologique : la confection d'un lampion avec un rouleau en carton sur lequel il faut coller des bandelettes de papiers colorés. Cette activité manuelle s'inscrit dans la logique de la raison graphique, propre à la culture écrite (Goody, 1979), et nécessite la mobilisation d'un registre scolaire : des tâches ordonnées sont planifiées ; l'encollage et le collage nécessitent habileté motrice, répétition et persévérance. Après quelques détournements facétieux de leur rouleau dans l'attente du matériel de collage, ils se mettent au travail sans tarder. Pendant toute la séance ils vont alterner des phases de collage, soigné et conforme, donnant le change dans des paroles policées aux adultes qui les supervisent par intermittence, avec des échanges transgressifs sur le registre pratique : corps à corps, jeux de mains, embrassades à pleine bouche, détournement de la comptine du petit chat gris, cris d'animaux, détournement du lampion en pieuvre dévoreuse, détournement du rouge qui déteint sur les doigts en « mains de sang » attaquant toutes griffes dehors en rugissant. Ce faisant, ils achèvent leur collage et se font féliciter. Puis ils profitent de la fin de la séance pour un nouveau corps à corps particulièrement transgressif, sans jamais se faire réprimander par des adultes accaparés ailleurs : empoignades, grossièretés, poing dans les fesses de l'autre, hilarité inextinguible. Les observations montrent que lorsque des enfants faiblement dotés en ressources scolaires sont pris dans ce type de pratiques, non seulement ils y restent, mais en plus, elles sont moins dissimulées et font l'objet de rappels à l'ordre qui, se répétant, peuvent générer une stigmatisation durable (voir aussi : Millet & Croizet, 2016).

Chez les filles, les choses sont différentes car le langage entre pairs construit des ressources qui peuvent se convertir dans le registre scolaire, le passage de l'un à l'autre prend alors la forme d'un glissement.

Du côté des filles : des glissements véhiculant des ressources convertibles

Les pratiques langagières de l'entre-soi féminin telles que l'enquête les a saisies heurtent bien moins les logiques scolaires et produisent même des ressources pour l'école : elles sont plus verbales et intègrent plus souvent les objets graphiques ; les assignations au féminin inscrivent ce langage dans des corps plus contrôlés ; enfin, les filles réservent en général leurs pratiques les plus transgressives aux contextes où ils sont tolérés, en l'occurrence la cour de récréation plus que l'intérieur de la classe. Ces avantages scolaires n'effacent pour autant pas leur domination dans les rapports sociaux de sexe, qui se redoublent d'une domination de classe chez les filles de milieux populaires : au contraire des filles issues des classes dominantes culturellement, leur mise en conformité scolaire ne va pas de soi. Pour le montrer, cette partie examine les quatre instances socialisatrices saisies dans l'enquête en quatre temps : premièrement et deuxièmement, deux types de produits attribués au féminin issus de l'industrie culturelle de grande consommation et leurs effets sur la socialisation entre pairs ; troisièmement, les fabriques familiales de socialisations générées scolairement conformes, avec des variantes sociales inégales ; quatrièmement, les effets conjugués différenciés de la socialisation entre pairs et de la socialisation scolaire et les rapports de genre.

Charlotte aux fraises et les assignations féminines

De nombreuses filles enquêtées ont évoqué en entretien leur goût pour *Charlotte aux fraises*, univers ludique de petites poupées, albums et dessins animés, proposant des héroïnes soigneuses de leurs apparences et de leurs intérieurs, et soucieuses des autres : Charlotte aux fraises consacre l'essentiel de ses activités à s'occuper d'elle-même, de sa maison, de ses ami·e·s (qui ont tou·te·s des noms de desserts) et de son chien Riz au lait. A l'opposé des univers masculins, ceux qu'on destine aux filles inclinent à discipliner le corps : soigné, coiffé, accessoirisé, il est donc immobilisé. Les jouets sont miniaturisés, ce qui impose une gestuelle précise et contrôlée. Les produits dérivés comportent de nombreux supports graphiques (albums de coloriages, de jeux graphiques ou de stickers) qui font travailler des techniques utiles à l'école.

Ces pratiques ludiques sont une déclinaison contemporaine de la « construction sociale de l'inégalité des sexes » par l'accès aux espaces, aux « outils et [aux] corps », récurrente dans les sociétés anciennes comme modernes (Tabet, 1998) : alors que les hommes disposent d'objets qui transforment le monde (armes, outils, véhicules), les femmes sont sous-équipées et leur espace est restreint. Ce sous équipement technologique s'est prolongé dans l'histoire par leur assignation à des tâches d'intérieur, fastidieuses et minutieuses, dont les travaux d'aiguille furent des plus significatifs (Cosnier, 2001). Il se reconfigure dans ces équipements ludiques miniaturisés, suscitant la manipulation fine de figurines et d'objets fonctionnels et, surtout, décoratifs. Il va aussi avec la contention des corps par des normes esthétiques contraignantes, dont l'accessoirisation décorative est une manifestation vivace chez de très nombreuses petites filles de l'enquête. Ces processus participent de « l'immobilisation des femmes », constitutive de leur domination (Guillaumin, 2016, p. 124-128). Mais dans l'école maternelle contemporaine où le contrôle corporel et la gestuelle contrôlée sont des prérequis aussi impératifs qu'impensés, il constitue un bénéfice secondaire décisif.

De plus, la présence récurrente d'animaux de compagnie ou de bébés invite à la sollicitude et au « souci des autres » (Paperman & Laugier, 2011). Aussi, en jouant, les filles se parlent beaucoup. Attentives aux autres et à l'effet qu'elles produisent sur les autres, elles développent un « code élaboré personnel » propice à l'expression verbale de la subjectivité : il « facilite l'élaboration verbale des relations entre personnes » (Bernstein, 1975, p. 139) et produit des « significations [...] qui renvoient aux relations que les individus entretiennent avec eux-mêmes et avec les autres individus » (*ibid.* p. 198). Toutes ces ressources sont convertibles sur la scène scolaire.

La Reine des Neiges et les prouesses féminines

D'autres modèles, moins conformes au stéréotype de la docilité, sont également disponibles dans les univers ludiques et fictionnels féminins des petites filles rencontrées dans l'enquête. Des personnages tels que la princesse Anna et la reine Elsa de *La Reine des Neiges*⁹ eurent auprès des filles autant de succès que *Beyblade* pour les garçons. Ces jeunes femmes sont audacieuses et vaillantes : elles s'en vont seules affronter des dangers dans des contrées hostiles, glacées et sombres. Elsa, la sœur aînée, a des pouvoirs impressionnants : par exemple, tout en dansant et chantant, elle fait surgir par la seule force de ses bras un immense château de glace des entrailles de la montagne. Elle se déplace à toute allure, brandit ses poings en signe de détermination, projette ses pouvoirs glacés, bras tendus dans toutes les directions de l'espace,

et chante à tue-tête qu'elle est « libérée, délivrée ». Anna, la cadette, est intrépide et frondeuse, cavale à toutes jambes, dévale les escaliers, court au bord d'un ponton, tombe les quatre fers en l'air la jupe retroussée, escalade un rocher à main nue, redescend en rappel, etc. De fait, la tendance au détournement et à la mise à distance des stéréotypes sexués traverse toute la production animée et, de plus en plus, la figure de la princesse belle, fragile et soumise s'efface ou est tournée en dérision (Massei, 2017).

Lorsque les petites filles observées chantent la chanson vedette à gorge déployée, perchées sur la poutre tout en haut de la cour, lorsqu'elles miment les chorégraphies, courant, tournoyant, bras écartés, érigeant le château de tout l'élan de leurs corps, elles réalisent des prouesses conquérantes, engagées corporellement tout comme les garçons, mais sur un mode différent. Mais ces « lectures contre-hégémoniques faisant plus de place aux enjeux féministes » (Lallet, 2014, p. 13) ne sont pourtant pas dénuées d'ambiguïtés, comme le montrent certaines recherches (Duru-Bellat, 2013, p. 94-95 ; Lallet, 2014 ; Massei, 2017 ; Monnot, 2009, p. 42 et suivantes). Tout d'abord, la norme hétérosexuelle reste hégémonique et on n'échappe pas au prince charmant avec les archétypes du rituel amoureux. Ils préfigurent « l'éducation sentimentale » aux « choses de l'amour » des petites filles (Monnot, 2009) dont on ne retrouve pas d'équivalent dans les univers masculins dans cette enquête et d'autres (Diter, 2015). De plus, les normes de l'esthétique du corps et la ritualisation de la féminité (Goffman, 1977) sont plus que jamais prégnantes. Elles féminisent et érotisent ces personnages : postures graciles, silhouette filiforme, taille de guêpe, jambes immenses, talons, chevelure opulente, coiffures, maquillages, etc. Elles rendent finalement les prouesses physiques irréelles et donc peu performatives. L'assignation des filles à des exploits corporels impossibles rappelle le prix à payer à l'émancipation des femmes : des tensions normatives plus fortes que pour les garçons. Sans adopter au quotidien ces codes sexués dans leurs propres présentations de soi, les petites filles enquêtées en acquièrent toutefois le goût. Il est entretenu dans leurs commentaires, évocations et prouesses entre filles, relayé dans leurs dessins et dans les déguisements de princesses qu'elles arborent à la maison. Nombreuses sont celles qui accordent déjà à leur apparence en tant que fille une très grande attention.

La construction familiale des dispositions scolaires

L'enquête montre que la plus grande conformité scolaire des filles tient aussi à la consonance des socialisations familiales tant avec les logiques de pairs qu'avec les logiques scolaires, jusque dans certains milieux populaires. De fait, les univers féminins stéréotypés, poupées,

princesses, univers domestiques, animaux à soigner, etc., pénètrent facilement les foyers de toutes conditions sociales enquêtés, sans être filtrés comme le sont les univers masculins.

Surtout les entretiens révèlent que les pratiques autour de ces univers féminins coexistent avec des conversations, des chansons, des activités graphiques, alphabétiques et lectorales. Quand celles-ci prédominent, ce qui arrive aussi en milieux populaires, elles construisent des ressources pour le langage scolaire. C'est le cas, par exemple, d'Alizé (mère Atsem titulaire, CAP ; père ouvrier métallurgiste, CAP) éduquée dans une triade avec sa grande sœur, Emeline, de 6 ans son aînée, et sa mère, très investie dans l'accompagnement scolaire des filles. Les deux entretiens réalisés au domicile en leur présence décrivent cette configuration en même temps qu'elles la donnent à voir. Lorsqu'Emeline réalise son travail scolaire à la maison, scrupuleusement suivi par la mère, Alizé s'attable à leurs côtés dans la pièce commune, pour des activités graphiques, observe et tend l'oreille. C'est aussi comme cela qu'elles se distraient : tout en conversant et encadrées par leur mère, elles font des activités manuelles, graphiques et alphabétiques, qui véhiculent les univers ludiques et fictionnels féminins et les « loisirs créatifs ». Lorsqu'elle est en moyenne et grande sections, ces moments partagés se répètent plusieurs fois par semaine sur des plages d'une à deux heures et Alizé s'entraîne : « y'a du dessin, y'a l'écriture, explique sa mère, après [...] j'épelle des mots, je lui dis les lettres et elle écrit [...] ça peut être du coloriage, enfin, y'a plein de choses qui viennent se greffer dessus en même temps ». Le goût d'Alizé pour l'écrit conduit à l'acquisition d'un manuel parascolaire d'apprentissage de la lecture lorsqu'elle est en grande section. Elle le consulte et y apprend en s'appuyant sur ses acquis : elle « gère son livre [...], elle le prend toute seule et [...] elle lit » explique sa mère. Elle avance page après page, « je fais... un par un », et sollicite sa mère quand elle en a besoin : « au début, elle m'a demandé, donc, le /p/ et le /a/, ça fait quoi ? » Beaucoup de pratiques orales coexistent également avec ces moments de littératie. En plus des conversations, les filles écoutent et chantent à l'unisson avec leur mère des tubes entiers de variété française, pratique déjà décrite chez des préadolescentes issues des milieux populaires (Monnot, 2009). Alizé rapporte ces chansons à l'école pour épater les copines, avec un certain succès. Dans cette triade féminine, cette petite fille construit ainsi toutes sortes de ressources, dont beaucoup se convertissent à l'école, sur la scène scolaire tout comme parmi les copines. Ces pratiques et leurs produits s'inscrivent dans une socialisation genrée scolairement rentable : habitude précoce du travail assis précis et prolongé, goût pour les univers fictionnels féminins, habitudes relationnelles, manipulations fines, techniques graphiques, mémoire verbale, échange verbal, parole continue, savoirs graphiques et alphabétiques.

Excellence scolaire au féminin ou conquête scolaire dominée

Pour autant, l'enquête montre que les filles restent dominées par une bonne partie des garçons issus des classes dominantes culturellement : ils occupent l'espace physique et sonore dans l'école, s'autorisent et sont autorisés au désordre, apprennent à se distancier du scolaire dans l'espace scolaire et entretiennent ce faisant leurs dispositions à la compétition. Au contraire, la socialisation plurielle et différenciée des filles leur impose de tenir ensemble des impératifs normatifs difficiles à concilier : conformité morale et éthique du travail bien fait, contrôle du corps et travail de l'apparence, sollicitude et travail pour les autres et en même temps, affirmation et entreprise de soi.

Cela dit, le rapprochement des filles de classes intermédiaires et supérieures et d'une partie des filles de milieux populaires autour d'une socialisation scolaire heureuse n'efface pas les différences de classe. Tout d'abord, comme le montre également une enquête récente (Lahire, 2019), les familles précarisées n'ont pas l'efficacité éducative constatée dans les familles populaires malthusiennes, stabilisées dans l'emploi et demeurant dans un logement suffisamment spacieux telles que celle d'Alizé. L'enquête donne aussi à voir des petites filles très désajustées voire même disqualifiées, signe d'une « confrontation entre logiques socialisatrices inégales » (Thin, 2006) qui ne permet pas aux ressources langagières issues de leur socialisation genrée de se convertir dans les logiques scolaires. D'autre part, les filles des classes dominantes culturellement gardent toujours le dessus. Elles ont un net avantage dans la pratique de l'oral scolaire, dimension la plus différenciatrice de l'acculturation scolaire : arrivant à l'école avec une pratique de la parole et un rapport au langage façonnés par la littératie, déployant un oral expressif, mais contenu dans les normes de l'écrit, détentrices d'une « culture libre » (Bourdieu & Passeron, 1964) qu'elles font valoir dans les conversations scolaires, préparées à convoquer les savoirs objectivés dans leurs récits personnels (Montmasson-Michel, 2018). Ces ressources sociales font d'elles ces élèves brillantes, admirées des maîtres et des maîtresses, comme le montrent, par exemple, les éloges récurrents dont fait l'objet Clémence (mère infirmière ; père professeur du second degré, CAPET). En petite section, son maître parle d'« un langage excellent », d'une « petite écolière parfaite », « vive », « intéressée », « sage », qui « tilte bien ». En grande section, sa maîtresse s'émerveille de son « langage élaboré » avec « du vocabulaire », souligne qu'« elle va reformuler pour quelqu'un d'autre » lors des conversations collectives, et que, d'une manière générale, « elle a compris ce que c'était [que] la démarche d'apprendre ».

Certaines petites filles de milieux populaires, telle Alizé, arrivent à l'école maternelle avec un goût et des savoir-faire qui leur permettent d'investir le *curriculum* réel de l'école maternelle :

activités manuelles, graphiques, connaissances lectorales et alphabétiques, pratiques de la parole continue et *hexis* contrôlée. Mais les observations et les entretiens avec les enseignants montrent qu'elles sont d'abord relativement désajustées. Leur conformité scolaire n'est pas d'emblée acquise, contrairement aux filles des catégories dominantes culturellement. Ainsi, le maître de petite section d'Alizé constate « une résistance passive », la trouve « discrète [mais] travailleuse », considère que « c'est pas celle qui tilte le plus vite », qu'elle « savait pas grand-chose » sur le « vocabulaire au moment de Noël », qu'elle « écoute, mais bon, c'est pas la plus concentrée » et, enfin, qu'elle « n'a pas compris quelle était [s]a demande à 100 % ». En grande section, sans que l'équipe enseignante n'en ait conscience, le discours de sa maîtresse est tout autre : Alizé est désormais « très attentive », « très impliquée », « toujours bien au fait de tout ce qu'on fait », « elle s'investit », « elle est soignée dans son travail », « elle va jusqu'au bout de sa tâche » et elle a « bien compris pourquoi [elle vient] à l'école ». Les observations montrent une mise en conformité par ajustements successifs en subissant des rappels à l'ordre, nombreux en petite section et souvent rudes, puis petit à petit, de moins en moins. Dans la classe, elles se soumettent inconditionnellement aux injonctions magistrales et à l'ordre scolaire en y consacrant beaucoup d'énergie : elles semblent impressionnées et affectées par les rappels à l'ordre ; elles écoutent scrupuleusement et relaient les propos des enseignant·e·s ; elles s'empressent pour aider ; elles connaissent parfaitement la place des objets dans la classe et sont les premières à ranger. Ainsi, ces petites filles paient un coût moral et cognitif important à leur conformité scolaire, sans pour autant atteindre l'excellence de leurs copines issues des classes sociales dominantes culturellement. Ce sont des tard-venues (Renard, 2011) et leur conquête scolaire reste une conquête dominée.

Conclusion

Les primes socialisations langagières plurielles et multidimensionnelles décrites dans cette recherche donnent à voir la constitution précoce de « dispositions sociales » qui sont des « propension[s] ou tendance[s] à croire, penser, voir, sentir, apprécier ou agir d'une certaine manière » (Lahire, 2013, p. 139). Si, chez les très jeunes individus, les dispositions sont encore « faibles » car faiblement déterminées (Lignier, 2019), elles sont déjà solidaires de préférences et de manières d'être socialement sélectives (*ibid.*). Prolongeant des travaux montrant la prégnance du genre et de la classe sociale dans les rapports sociaux et les socialisations différenciées qui se réalisent dans les groupes de pairs scolaires (Zaidman, 1996 ; Lignier & Pagis, 2017) et dans le rapport aux savoirs scolaires légitimes (Perronnet, 2018), cette recherche

montre comment, dès le plus jeune âge et dans leurs aspects les plus concrets, s'entrecroisant les logiques scolaires et les logiques entre pairs, sous l'influence d'une culture matérielle et symbolique performative et d'éducatrices familiales qui la contrôlent et la médiatisent. Dès le premier échelon de la scolarité, ces quatre instances socialisatrices conjuguées font intérioriser un ordre social infantile qui réfracte la structure sociale tout en construisant des manières différentes de s'identifier et de s'orienter dans le monde : par des préférences et des goûts ; des rapports aux autres, à soi, aux objets ; des savoirs, des savoir-faire, des compétences corporels, verbaux, cognitifs. Autant de ressources et d'inclinations sociales déjà là, susceptibles de se renforcer avec l'avancée en âge, et de se cristalliser au moment des choix d'orientations.

Incontestablement, une bonne partie des garçons des classes sociales dominantes culturellement sont doublement conquérants sur la scène scolaire comme dans l'entre-enfants et constituent le groupe dominant de l'école maternelle. Ils y élaborent des ressources pour l'entreprise de soi-même dans un système scolaire hautement concurrentiel : entretien, par et pour soi, du souci de soi (Millet & Croizet, 2016, p. 150-165), d'un rapport à la fois performant scolairement et opportunément distancié à l'ordre scolaire ; constitution de capitaux agonistique et symbolique. Ces ressources constituent l'excellence scolaire au masculin dans les fractions élitistes de l'enseignement supérieur (Blanchard et al., 2016) et dessinent précocement les conditions de possibilité de cet horizon d'attente.

À leur côté, les filles issues de ces mêmes milieux sociaux incarnent l'excellence scolaire sur un mode moins hégémonique. Comme eux, elles ont un rapport à l'école fondé sur les savoirs qu'on y apprend, construisant les ressources scolaires les plus rentables qui en font ces élèves brillantes, admirées des maîtres et des maîtresses. Mais elles s'autorisent moins le « jeu avec la règle du jeu jusqu'aux limites, voire jusqu'à la transgression », qui, si on suit Bourdieu (1986), définit l'excellence culturelle. De plus, sur la scène scolaire comme dans l'entre-enfants, elles consacrent une partie de leur socialisation au souci des autres (Paperman & Laugier, 2011) et finalement, elles aident au maintien de l'ordre scolaire plus qu'elles ne le perturbent, comme l'a montré l'enquête de Zaidman à l'école élémentaire (1996). Entrepreneuses d'elles-mêmes car la docilité n'est plus de mise, elles sont constitutivement entrepreneuses du *care*, qui fait partie de leur identité de genre, jouant à la maîtresse, se préoccupant des autres. Elles doivent aussi se conformer à des normes corporelles très contraignantes. Aussi, dans cette fraction de l'enfance dominante, l'ordre du genre perdure : les garçons travaillent pour eux, les filles aussi, mais également pour les autres, tout en tenant ensemble des normes en tension. Ces processus

préparent aux orientations poussant les filles vers les savoirs de l'humain, du vivant, de la santé, tandis que les garçons désinvestissent ces filières féminisées (MEN et al., 2019). Ils entretiennent ce faisant la domination masculine en sciences formelles, sciences des objets et de la matière, perpétuée dans les fractions les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur (Blanchard et al., 2016).

Les filles issues des milieux populaires stabilisés peuvent bénéficier d'une socialisation de genre favorable pour l'école, en particulier lorsqu'elle est entretenue par des mères très investies dans l'accompagnement scolaire précoce (Terrail, 1992). Préparées en famille aux activités du *curriculum* réel, elles y trouvent un point d'appui pour leur acculturation scolaire. Mais elles paient un coût cognitif et moral important pour leur mise en conformité et ne disposent pas des marques de l'excellence scolaire des enfants issus des classes dominantes culturellement. Les enfants, filles ou garçons, issus de ces familles ont en effet un net avantage sur les aspects les plus différenciateurs du *curriculum*, tels l'oral scolaire où il faut donner à voir sa « culture libre » et se raconter en mobilisant des savoirs objectivés. La soumission inconditionnelle des filles de milieux populaires à l'ordre scolaire et à la parole magistrale est à la fois la condition de leur réussite et le ressort de leur domination. Ces processus sont au principe de leur réussite scolaire ambivalente qui leur permet d'investir les filières générales et technologiques et d'entrer à l'université, en même temps qu'elles sont très sensibles et vulnérables aux verdicts susceptibles de réfréner leurs ambitions et de les éloigner des cursus d'élite (Bugeja-Bloch & Couto, 2018).

Aussi, pour les enfants ayant constitué des ressources scolaires à partir de leurs héritages culturels précoces, les « zones franches » de l'école maternelle constituent un espace de développement social et symbolique avec deux variantes genrées : un langage entre pairs au masculin, agonistique et transgressif, qui s'articule par bascule au langage scolaire et provoque du désordre ; une version féminine qui façonne des savoir-faire et des dispositions convertibles par glissement et sans heurts dans le langage scolaire. Mais pour les garçons de milieux populaires, les « zones franches » brouillent et perturbent leur acculturation et peuvent même devenir un espace redoublé de disqualification. Bien souvent, leurs premières expériences scolaires se déroulent sous le signe de la désorientation vis-à-vis des attentes scolaires. L'école maternelle, pensée pour d'autres, les rend « incapables » d'apprendre (Millet & Croizet, 2016), prélude d'une orientation de relégation.

Cela dit, cet article laisse dans l'ombre de nombreuses configurations sociales. D'une part, il ne présente pas certains résultats de l'enquête ethnographique non récurrents mais néanmoins

significatifs socialement, en particulier un groupe de filles adoptant des comportements attribués au masculin (en groupe, mobiles et agressives) ou des garçons issus des catégories intermédiaires et supérieures moins enclins à l'affrontement dans l'entre-soi et moins dominateurs sur la scène scolaire. D'autre part, le terrain ne montre pas de socialisations en milieux sociaux homogènes, par exemple dans des écoles à recrutement bourgeois où les objets de la culture masculine agonistique seraient très contrôlés en famille et ne circuleraient pas dans le groupe des pairs. D'autres objets culturels et d'autres pratiques langagières, plus légitimes, pourraient dès lors structurer l'ordre social infantin.

Bibliographie

- Baudelot, C., & Establet, R. (2008). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris, France : Nathan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, France : Minuit.
- Blanchard, M., Orange, S., & Pierrel, A. (2016). *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris, France : Rue d'Ulm.
- Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. *Le français aujourd'hui*, 185(2), 47-57. DOI : 10.3917/lfa.185.0047
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(1), 40-44. DOI : 10.3406/arss.1986.2335
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France : Minuit.
- Brigaudiot, M. (2010). Désir des adultes, besoins des enfants dans les échanges verbaux avec les 2-4 ans. In [Actes des cinquièmes Entretiens petite enfance, Cassis, 24 et 25 mars 2010] (pp. 11-28). Paris, France : Observatoire de l'enfance

- Brougère, G. (2008). *La ronde des jeux et des jouets : Harry, Pikachu, Superman et les autres*. Paris, France : Autrement.
- Bugeja-Bloch, F., & Couto, M.-P. (2018). Le parcoursup des filles. Classe et genre à l'université. Récupéré de : <https://laviedesidees.fr/Le-Parcoursup-des-filles.html>
- Buscatto, M. (2014). *Sociologies du genre*. Paris, France : Armand Colin.
- Chabanon, L., & Steinmetz, C. (2018). Écarts de performances des élèves selon le sexe Que nous apprennent les évaluations de la DEPP ? *Education et formations*, 96, 39-57.
- Cosnier, C. (2001). *Le silence des filles : de l'aiguille à la plume*. Paris, France : Fayard.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris, France : La Découverte.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation* (2^{ème} édition). Paris, France : Armand Colin.
- Delalande, J. (2003). La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 73-80. DOI : 10.3917/lett.051.80
- Depoilly, S. (2014). Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe. *Travail, genre et sociétés*, 31(1), 151-155. DOI : 10.3917/tgs.031.0151
- Diter, K. (2015). « Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout ! ». *Terrains & travaux*, 27(2), 21-40. DOI : 10.3917/tt.027.0021
- Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*, 64, 91-103. DOI : 10.3917/agora.064.0091
- Garnier, P. (2012). La culture matérielle enfantine : catégorisation et performativité des objets. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, 4. Récupéré à : <http://journals.openedition.org/strenae/761> ; DOI : 10.4000/strenae.761
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris, France : Minuit.
- Goffman, E. (1977). La ritualisation de la féminité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14(1), 34-50. DOI : 10.3406/arss.1977.2553

- Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris, France : Minuit.
- Guillaumin, C. (2016). *Sexe, race et pratique du pouvoir : L'idée de nature* (Nouvelle édition). Donnemarie-Dontilly, France : Editions iXe.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (Eds.). (1986). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford, UK ; New York, NY : Basil Blackwell.
- Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010 Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques. *Éducation et formations*, 96, 113-131.
- Joigneaux, C. (2015). La diffusion des fiches à l'école maternelle. *SPIRALE Revue de recherches en éducation*, 55, 57-66. DOI : 10.3406/spira.2015.1022
- Kergomard, P. (2009). *L'éducation maternelle dans l'école* (Nouvelle édition). Paris, France : Fabert.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2007). Fabriquer un type d'homme autonome : analyse des dispositifs scolaires. In B. Lahire (Ed.) *L'esprit sociologique* (2^{ème} édition) (pp. 322-345). Paris, France : La Découverte.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations*. Paris, France : La Découverte.
- Lahire, B. (Ed.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris, France : Seuil.
- Lallet, M. (2014). *Il était une fois... le genre le féminin dans les séries animées françaises*. Bry-sur-Marne, France : INA.

- Lentin, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où ? quand ? comment ?* Paris, France : ESF.
- Lignier, W. (2019). *Prendre : Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris, France : Seuil.
- Lignier, W., & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre : Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris, France : Seuil.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris, France : Belin.
- Massei, S. (2017). L'esquisse du genre. Représentations de la féminité et de la masculinité dans les longs-métrages Disney (1937-2013). *Genre, sexualité & société*, 17. Récupéré à : <http://journals.openedition.org/gss/4015> ; DOI : 10.4000/gss.4015
- MEN, MESRI, & DEPP. (2019). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris, France : MEN, MESRI.
- Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris, France : La Dispute.
- Monnot, C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui : l'apprentissage de la féminité*. Paris, France : Autrement.
- Montmasson-Michel, F. (2018). *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée*. Thèse de Sociologie, Université de Poitiers.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-109. DOI : 10.4000/enquete.263
- Paperman, P., & Laugier, S. (Eds.). (2011). *Le souci des autres : éthique et politique du care* (Nouvelle édition augmentée). Paris, France : EHESS.

- Perronnet, C. (2018). “Les sciences, c’est (pas) pour moi” : Genre, culture scientifique et construction de représentations différenciées des sciences chez les enfants de milieux populaires. *Transverse*, 37-54. Récupéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01740495>
- Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Rennes, France : PUR.
- Tabet, P. (1998). *La construction sociale de l’inégalité des sexes : des outils et des corps*. Paris, France : L’Harmattan.
- Terrail, J.-P. (1992). Réussite scolaire : la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, 11(1), 53-89. DOI : 10.3406/socco.1992.1081
- Thin, D. (2006). Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices (traduction française de Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras). *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 211-225. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00475274/document>
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick, N.J: Rutgers University Press.
- Vouillot, F. (2007). L’orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108. DOI : 10.3917/tgs.018.0087
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l’école primaire*. Paris, France : L’Harmattan.

¹ Concernant la petite enfance, cette instance s’élargit aux objets matériels et symboliques (jouets, dessins animés, livres, etc.).

² Institution d’inspiration philanthropique fondée au début du XIX^e siècle qui deviendra école maternelle sous la III^e République (Luc, 1997).

³ Comme le montrent, par exemple, trois générations de doctrines pédagogiques incarnées par des femmes appartenant aux catégories dominantes culturellement (Brigaudiot, 2010 ; Kergomard, 2009 ; Lentin, 1972).

⁴ Tous les noms propres de l'enquête sont des pseudonymes.

⁵ L'enquête montre que cette sociabilité parmi les filles n'empêche pas la domination masculine, ce que le format de l'article ne permet pas de développer ici.

⁶ Les superhéros, les *Pokémons* ou les toupies *Beyblade* ont des « pouvoirs » et non des armes.

⁷ *Pokémons* : série animée japonaise à succès, relayée par de nombreux produits dérivés (figurines, longs métrages, cartes à jouer, etc.) qui met en scène des dresseurs de *Pokémons* combattant dans des arènes.

⁸ Indicateurs : expression écrite dans le cahier de correspondance, loisirs et vacances.

⁹ *La Reine des Neiges* : film d'animation états-unien des studios Disney.