



**HAL**  
open science

# Les familles et l'école maternelle 50 ans après “ Le “métier d'enfant” ”. Primes socialisations langagières, “ libre exploration ” et secondarisation de la petite enfance

Fabienne Montmasson-Michel

► **To cite this version:**

Fabienne Montmasson-Michel. Les familles et l'école maternelle 50 ans après “ Le “métier d'enfant” ”. Primes socialisations langagières, “ libre exploration ” et secondarisation de la petite enfance. *Revue française de pédagogie*, 2022, 4 (217), pp.29-41. 10.4000/rfp.12314 . hal-04116440

**HAL Id: hal-04116440**

**<https://hal.science/hal-04116440v1>**

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. (2022)**, « Les familles et l'école maternelle 50 ans après « Le “métier d'enfant” ». Primes socialisations langagières, « libre exploration » et secondarisation de la petite enfance », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°217, pp. 29-41. <https://doi.org/10.4000/rfp.12314>

### **Résumé**

Les recherches conduites par Jean-Claude Chamboredon sur la petite enfance dans les années 1970 constituent un point d'appui précieux pour étudier la transmission culturelle dans la société de classes contemporaine. À partir d'une enquête réalisée dans les années 2010, l'article décrit l'actualisation de la « découverte de l'enfant objet pédagogique » dans différents groupes sociaux. En analysant de quelle manière les activités et l'exploration infantile sont accompagnées, il montre que des fractions stables des classes populaires se sont rapprochées de certaines attentes scolaires tandis que, dans des classes moyennes et supérieures, plus dotées en ressources matérielles et culturelles, les pratiques éducatives façonnent des dispositions à la secondarisation.

**Mots clés** : éducation pré-primaire, structure sociale (ou classe sociale), relation parent-école, activités éducatives, sociologie de l'éducation

## Introduction

Les travaux de Jean-Claude Chamboredon sur la petite enfance (Chamboredon, 1985 ; Chamboredon & Fabiani, 1977 ; Chamboredon & Prévot, 1973) constituent, cinquante ans après la publication de l'article séminal co-écrit avec Jean Prévot, une contribution fondatrice. Dans un examen rétrospectif des recherches sociologiques sur l'école maternelle, Ghislain Leroy (2020, p. 15-22) souligne qu'après quelques travaux marquants, mais isolés, dans les années 1970-1980 (Dannepond, 1979 ; Plaisance, 1986), un regain d'intérêt se manifeste à partir des années 2000 au cours duquel se déploie une série de recherches.

Menées à partir d'ancrages théoriques variés et de points de vue parfois très différents, ces recherches s'inscrivent toutes, d'une manière ou d'une autre et de façon plus ou moins explicite, dans le prolongement de l'article de J.-C. Chamboredon et J. Prévot. Au moins quatre grandes thématiques se dessinent, non exclusives les unes des autres. Une première concerne l'examen, diachronique ou synchronique, de définitions sociales au principe des socialisations de la petite enfance (Dabestani, 2022a ; Leroy, 2020 ; Millet & Croizet, 2016). Une deuxième renvoie aux rapports famille-école, plus particulièrement aux formes de coéducation et à leurs conditions de possibilité (Francis, 2000 ; Garnier, 2010) ou aux effets conjugués des socialisations familiales et scolaires (Bonnéry, 2021 ; Bonnéry & Joigneaux, 2015 ; Dabestani, 2022b ; Darmon, 2001 ; Gasparini, 2012b ; Lahire, 2019 ; Millet & Croizet, 2016). Une troisième, très nourrie, consiste en l'étude des processus de scolarisation du préscolaire, postérieurs aux années 1970 (Garnier, 2009, 2016 ; Leroy, 2020). C'est tout l'intérêt des travaux sur l'imposition précoce de normes scolaires sur les corps enfantins (Garnier & Brougère, 2017 ; Gasparini, 2012a ; Millet & Croizet, 2016), de logiques de la culture écrite généralisée socialement inégales sur la construction des savoirs (Bautier, 2009 ; Bautier & ESCOL, 2008 ; Dabestani, 2022a ; Joigneaux, 2009, 2013 ; Richard-Bossez, 2016, 2019) et de logiques d'évaluation et de performance (Garnier, 2016, p. 39-68 ; Joigneaux, 2016 ; Leroy, 2020). Enfin, une quatrième thématique, également très explorée, se rapporte aux objets de l'enfance, constitutifs d'une culture matérielle et symbolique dépositaire, précisément, des définitions sociales du jeune enfant et de l'évolution des attendus scolaires. Développée dans le monde marchand, excédant largement le monde scolaire (Brougère & Dauphagne, 2017), elle est néanmoins saisie par l'école qui en produit, sélectionne ou suscite une partie dans le cadre de son programme institutionnel (Bonnéry, 2021 ; Brougère, 2003, p. 269-294 ; Garnier, 2016, p. 143-160 ; Perrin, 2021). La polysémie et l'ambivalence du jeu à l'école maternelle (Brougère, 1995) sont examinées (Joigneaux, 2019 ; Leroy, 2020 ; Millet & Croizet, 2016). Les objets de la culture écrite sont étudiés : fiches de travail en classe (Joigneaux, 2009 ; Richard-Bossez, 2016), albums de la littérature de jeunesse (Bonnéry, 2021 ; Bonnéry & Joigneaux, 2015), cahiers circulant

entre l'école et les familles (Dabestani, 2022a, 2022b ; Francis, 2000) ou encore cahiers d'activités parascolaires (Dabestani, 2022b ; Garnier, 2013).

Cet article s'inscrit dans la deuxième thématique (le rapport familles-école) et l'articule aux trois autres (les définitions sociales de la petite enfance, la scolarisation de l'école maternelle et les objets de l'enfance). La recherche sur les primes socialisations langagières sur laquelle il se fonde (Montmasson-Michel, 2018) a en effet cherché à appréhender la socialisation *par* les pratiques du langage et la socialisation *aux* pratiques du langage (Schieffelin & Ochs, 1986, p. 163). Avec une focale sur la socialisation *par* les pratiques, il prend ainsi pour objet le rôle des socialisations familiales dans le rapport à l'école maternelle en saisissant ce processus à travers la manière dont les enfants sont orientés, par un guidage à la fois matériel et symbolique, dans l'exploration de leur environnement à la fois matériel et symbolique.

En saisissant un état du procès de scolarisation de la petite enfance dans les années 1970, J.-C. Chamboredon formulait l'hypothèse d'une fabrication précoce des dispositions de classe en « pos[ant] que c'est dans la relation entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire [qu'elles] sont constituées (au double sens de construction interne et de marquage par l'institution) » (Chamboredon, 1985, p. 92). En s'appuyant sur une enquête réalisée dans les années 2010, le présent article décrit un nouvel état de cette relation. D'une part, certaines pratiques socialisatrices d'une partie des milieux populaires se retrouvent en affinité avec des logiques de l'école maternelle et ont une efficacité scolaire. D'autre part, les familles aisées produisent des dispositions à la « secondarisation » désormais attendues à l'école maternelle (Bautier, 2009 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Joigneaux, 2009), à partir de ressources et de pratiques qui ne se retrouvent pas dans les familles populaires. Enfin, au sein de ces deux grandes catégories, les ressources sociales différenciées (matérielles et spatiales ; culturelles et symboliques) dessinent des manières de faire et produisent des efficacités scolaires différenciées<sup>1</sup>.

Pour présenter ces résultats en soulignant les points d'appui de la recherche dans les travaux de J.-C. Chamboredon, nous exposerons d'abord la manière dont l'enquête a été pensée et réalisée. Puis nous examinerons les pratiques éducatives observées dans des familles de classes populaires. Enfin nous analyserons la façon dont des familles de classes moyennes et supérieures produisent des dispositions à la secondarisation.

---

<sup>1</sup> Sur les variations sociales des styles éducatifs et de leurs produits selon les ressources morales, langagières et cognitives des configurations familiales au sein de fractions de classe, voir en particulier : Geay, 2021 ; Lahire, 2019.

# La socialisation langagière de la petite enfance scolarisée

Pour étudier la socialisation langagière de la petite enfance scolarisée, nous avons adopté une perspective différentialiste sur l'enfance visant à saisir une socialisation plurielle à travers une enquête ethnographique réalisée dans des écoles maternelles accueillant des enfants de conditions sociales diversifiées. Les données recueillies permettent de montrer comment, selon les groupes sociaux, s'actualisent des conceptions éducatives dont J.-C. Chamboredon et J. Prévot décrivaient l'émergence dans les fractions culturelles des classes supérieures des années 1970.

## Une perspective différentialiste sur la petite enfance

Les études de J.-C. Chamboredon sur la petite enfance se présentent dans les années 1970 comme une exception notable à un point aveugle de la sociologie française : jusque dans les années 1980, les sociologues français ne s'intéressaient guère à l'enfance, objet réservé à la psychologie. Les tenants d'une « sociologie de l'enfance » qui émerge en France dans les années 1990 (Sirota, 2006) ont alors souligné le paradoxe d'une sociologie de l'éducation révélant des processus de reproduction sociale tout en restant aveugle à celles et ceux sur lesquels ils s'exercent : les enfants. La visibilisation et la légitimation de l'objet enfance passe ainsi par la prise en considération des enfants en tant qu'acteurs sociaux à part entière : acteurs d'une socialisation horizontale, ils produisent une culture qui leur est propre et peuvent résister à la domination des adultes. À partir des années 2000 et surtout 2010, une « sociologie des enfants » (Court, 2017) vient investir l'héritage différentialiste de J.-C. Chamboredon avec l'intention d'inscrire plus fortement les enfants dans la structure sociale et les rapports de classe (Lignier, Lomba & Renahy, 2012). Original dans les années 1970, le point de vue différentialiste défendu par J.-C. Chamboredon consiste à montrer que, à l'instar de la jeunesse (Chamboredon, 1971), il n'y a pas une, mais *des* enfances. Cette idée s'articule à celle d'un âge social singulier, fait d'êtres sociaux à part entière, quoique socialement immatures.

J.-C. Chamboredon fut l'un des premiers à penser les pratiques socialisatrices dans toute leur complexité : aussi bien sur la production culturelle pour la petite enfance dépositaire de définitions sociales différentes et inégalement légitimes (Chamboredon & Fabiani, 1977) que, plus généralement, sur la construction précoce des dispositions enfantines dans les rapports entre institutions socialisatrices (Chamboredon, 1985). Dans le cadre de notre enquête, cette perspective a offert des pistes pour étudier une socialisation langagière plurielle (Darmon, 2016 ; Lahire, 2001) issue des effets conjugués de différentes instances socialisatrices (inégalement légitimes) sur la construction des dispositions enfantines : l'école, les familles, les pairs et la production culturelle.

Nous nous focaliserons ici sur les familles dans leur rapport à deux des autres instances : l'école et la production culturelle<sup>2</sup>.

## **L'enquête et les matériaux**

Pour saisir ces processus, nous avons réalisé une enquête ethnographique. Celle-ci s'est déroulée sur un territoire rural doté d'une ville moyenne au nord de la Nouvelle Aquitaine, dans cinq écoles aux compositions sociales diversifiées entre 2010 et 2015. Deux d'entre elles ont fait l'objet d'une enquête ethnographique longitudinale suivant des enfants sur plusieurs années afin de saisir leur socialisation en train de se faire dans un espace d'interconnaissance : une école urbaine en éducation prioritaire à recrutement majoritairement populaire et une école de bourg rural périurbain où les classes moyennes et supérieures sont surreprésentées ; pour chaque école, des familles inscrites dans leur espace local (le quartier d'habitat social dans la ville ; le bourg, ses ressources locales et la ville à proximité). Ce sont au total 15 classes enquêtées sur une à quatre années scolaires ; 270 heures sur 57 jours d'observations de 153 enfants, 12 enseignants et enseignantes, 15 Atsem<sup>3</sup> et 2 intervenantes ; 62 entretiens auprès de 58 enfants ; 34 entretiens auprès de 30 agents scolaires. Pour 23 enfants du suivi longitudinal, les socialisations familiales ont été appréhendées par un à deux entretiens approfondis dans les familles (35 entretiens au total), aux domiciles (avec relevés d'observations), interrogeant les goûts et les pratiques enfantines, la perception qu'en ont les parents, les pratiques éducatives, la gestion des espaces et des objets, le rapport des parents à l'école. L'article prend plus particulièrement appui sur ces entretiens qui sont interprétés par triangulation (Olivier de Sardan, 1995) avec les autres matériaux recueillis pour chacun de ces enfants (entretien avec l'enfant, observations à l'école, entretiens avec les agents scolaires).

Ces familles se caractérisent par un petit nombre d'enfants<sup>4</sup> et des pratiques éducatives relativement intensives au regard de critères tels que le temps consacré, l'espace dédié ou les dépenses pour les enfants. Sur le territoire étudié, le foncier est relativement peu onéreux, ce qui est un avantage pour le logement par rapport aux grandes villes. On situe les familles populaires (N=11) dans les classes populaires stabilisées, car elles sont toutes stabilisées sur les plans

---

<sup>2</sup> Pour la socialisation entre pairs et les effets du genre qui ne sont pas développés dans le cadre de cet article : Montmasson-Michel, 2020.

<sup>3</sup> Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

<sup>4</sup> 8 familles ont 1 enfant ; 3 familles ont 1 enfant en début d'enquête et 2 en fin d'enquête ; 10 familles ont 2 enfants ; 2 familles ont 3 enfants.

résidentiel<sup>5</sup> et le plus souvent professionnel, dans la mesure où au moins un des deux parents est en emploi avec, pour 8 familles, au moins un parent ayant un contrat en CDI (N=7) ou un CDD long (N=1). Ces parents exercent des fonctions subalternes principalement dans les services (entretien, soins aux personnes âgées ou malades, éducation de la petite enfance, commerce/vente, logistique, sécurité, secrétariat) et, pour un père, dans l'industrie. Des ressources culturelles favorables pour la socialisation scolaire sont présentes dans 7 de ces familles, parfois se cumulant : détention d'un bac (3), pratiques lectorales maternelles intensives (3), socialisation professionnelle dans les mondes de la petite enfance (3). De leur côté, les parents des classes moyennes (N=6) et supérieures (N=6) travaillent dans les services publics (emploi, santé, éducation, culture) ou privés (commerce, sécurité), dans l'armée, ou occupent des fonctions techniques, d'encadrement ou de direction dans le secteur assurantiel, le bâtiment ou l'industrie. Ils vivent dans un certain confort matériel au regard, en particulier, de leurs logements. Il s'agit de maisons individuelles disposant de plusieurs espaces dédiés aux enfants allant de la maison de ville dotée d'un jardinet à la vaste maison cossue pourvue d'un grand jardin aménagé. Ils investissent fortement les ressources culturelles locales (clubs et associations sportives et culturelles, bibliothèque, médiathèque, spectacles, espaces commerciaux, etc.).

En observant les socialisations dans leurs contextes sociaux, l'enquête permet d'examiner comment et dans quelle mesure s'actualisent les idéaux éducatifs mis au jour par J.-C. Chamboredon et ses collaborateurs il y a cinquante ans.

## **Un jeune enfant « objet pédagogique » et langagier**

Si l'expansion de la scolarisation en maternelle dans les années 1960 peut s'expliquer en partie par un besoin de garde des enfants, J.-C. Chamboredon et J. Prévot soulignent qu'elle est aussi déterminée par des « facteurs culturels liés à la définition de la prime enfance comme "objet pédagogique" et comme période d'apprentissage », articulée à une « re-définition du rôle pédagogique de la mère » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 304). Ces définitions sociales ont alors le plus de chances de s'établir dans les « fractions supérieures des classes moyennes et certaines catégories des classes supérieures » (*ibid.*, p. 310). Notre enquête montre de quelle manière ces idéaux pédagogiques sont « [repris] avec des degrés divers de ré-interprétation – par les différentes classes sociales » (Chamboredon, 1985, p. 87). Tout d'abord, le jeune enfant « objet pédagogique » est désormais indissociablement langagier. Le langage est devenu prioritaire dans

---

<sup>5</sup> Au début de l'enquête 6 de ces familles vivent en appartement d'habitat social en location, 3 en maisons de lotissement en location, 2 en maisons en propriété. Au cours des 3 à 4 années de l'enquête, seules 2 des 11 familles ont changé de logement passant d'une location en appartement à une location en petite maison individuelle, l'une avec changement d'école, l'autre sans changement d'école.

le *curriculum* formel (Garnier, 2009) tout comme dans le *curriculum* réel, par le privilège accordé aux activités graphiques, alphabétiques et au travail de la parole, comme le confirme, après d'autres (Garnier, 2016 ; Joigneaux, 2009 ; Leroy, 2020 ; Richard-Bossez, 2016, 2019), le volet scolaire de l'enquête. Il est également une préoccupation parentale largement diffusée : tous les parents interrogés se disent attentifs, intéressés et parfois préoccupés par les apprentissages langagiers de leur enfant, qu'il s'agisse de la parole ou de l'initiation à l'écrit. De plus, si la conception d'un enfant destinataire d'un apprentissage culturel et langagier se perpétue en s'actualisant dans les classes moyennes et supérieures, les familles populaires rencontrées expriment également, même si elles le font différemment, leur croyance et leur confiance dans les vertus éducatives de l'école maternelle et l'importance accordée aux apprentissages enfantins.

## **Un enfant « objet pédagogique » et langagier dans les classes populaires stables**

Plusieurs enquêtes récentes (Bonnéry, 2021 ; Dabestani 2022 ; Lahire, 2019) ont étudié la diffusion dans les classes populaires de normes éducatives valorisant les apprentissages enfantins et la scolarisation précoce. Les familles populaires rencontrées au cours de notre enquête considèrent aussi le jeune enfant comme destinataire d'une éducation culturelle, elles apprécient l'école maternelle comme lieu d'apprentissages et proposent des objets et des activités emblématiques de l'école. Pour autant, il y a des variations dans la manière dont les enfants explorent leur univers matériel et symbolique, sous l'effet des structurations spatiales des logements et des dispositions activées par les mères.

### **Jouer, aller à l'école et apprendre beaucoup de choses**

Les entretiens réalisés indiquent que les jeunes enfants de ces familles sont mis en présence de nombreux objets de la culture ludique et fictionnelle de grande consommation (jouets, jeux, albums de grande diffusion [Perrin, 2021], dessins animés, etc.), avant tout pour leur caractère distrayant. Parallèlement, les observations faites à l'école et dans les familles, en même temps que les entretiens, révèlent que les parents, principalement les mères, ont une croyance forte dans les vertus éducatives de l'école maternelle, l'envisagent positivement et considèrent qu'elles peuvent y contribuer. C'est par exemple ce qui ressort des propos de la mère de Lila<sup>6</sup> (séparée d'un homme sans emploi et sans diplôme, elle est aide à la personne de façon intermittente après une formation à l'AFPA) quand sa fille est en petite section :

---

<sup>6</sup> Tous les noms d'enquêtés ont été anonymisés.

- moi, je suis là pour la STIMULER<sup>7</sup> à fond... Mais j'ai pas envie de la dégoûter des études, et puis en même temps, j'ai pas envie qu'elle arrête ses études en troisième (...)  
Je sais que l'école est pas obligatoire jusqu'à 6 ans. Moi, maintenant, j'estime que voilà, je l'ai fait rentrer à 3 ans à l'école : mis à part quand elle est malade, elle va à l'école, quoi ! C'est important, c'est un rythme, ça la sociabilise, elle apprend PLEIN de trucs. (...)  
C'est sûr que j'ai hâte qu'elle apprenne... à écrire... à lire... à compter ! (juillet 2012)

Dans ce discours comme dans les autres du corpus, l'école maternelle est ainsi perçue et valorisée comme lieu de construction d'habitudes scolaires et de préparation aux apprentissages « fondamentaux » (lire écrire compter). Elle est aussi, dans presque tous les entretiens, considérée comme un lieu d'apprentissage et de normalisation de la parole.<sup>8</sup> On retrouve ici des éléments du « modèle productif » attaché aux productions scolaires tangibles tel que l'a décrit Éric Plaisance (1986), mais ces perspectives n'y sont pas réductibles. L'école maternelle est également très appréciée comme lieu de sociabilisation entre enfants et considérée comme un espace pour vivre toutes sortes d'expériences (c'est l'un des sens de « PLEIN de trucs »), notamment des sorties sportives ou culturelles, nombreuses dans les écoles enquêtées et unanimement louées par les parents rencontrés.

Dans le cas de la mère de Lila, on voit l'importance, non dénuée d'ambivalence, accordée à la manière dont il convient de socialiser l'enfant à toutes ces choses : en « stimul[ant] », mais sans « dégoûter des études ». De fait, on constate chez ces parents, une adhésion au primat de l'initiative enfantine et aux vertus supposées de l'apprentissage par le jeu. Dans les années 1970, J.-C. Chamboredon et J. Prévot y voyaient un trait propre aux classes dominantes, selon lesquelles on peut « "travailler en se jouant", jouer à travailler, traiter un travail comme un jeu » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 332-333). A la même époque, Basil Bernstein le considérait comme emblématique d'une « pédagogie invisible » émergente dans « la nouvelle classe moyenne » (Bernstein, 2007). Pour les parents de classes populaires rencontrés au cours de notre enquête, bien que la frontière entre jeu et travail soit plus fortement affirmée que dans les classes moyennes et supérieures, l'apprentissage ludique et l'initiative enfantine apparaissent comme des ressorts éducatifs permettant aux jeunes enfants de réaliser des apprentissages en affinité avec le *curriculum* scolaire. Ainsi, la mère de Léana (assistante maternelle, CAP) apprécie la maîtresse de grande section qui « les fait bien travailler » et les « tient bien », tout en estimant que l'école doit avant tout « donne[r] l'ENVIE d'apprendre ». De son côté, la mère de Cyril (téléopératrice en

---

<sup>7</sup> L'emploi des majuscules signale une forte insistance sur le mot.

<sup>8</sup> Le travail parental sur la parole enfantine n'est pas développé dans le cadre de cet article.

vente d'assurances, CAP et BEP), tout en expliquant lui avoir « rabâché les lettres » alors qu'il est en petite section, déclare : « on essaie de trouver des jeux... qui peuvent l'aider-à. Mais sans le forcer, sans l'asseoir et dire "on le fait !" C'est [plutôt] "si ça te plaît, on le fait. Si t'as pas envie, on le fait pas" ».

Les entretiens et les observations montrent que les mères s'approprient une partie du *curriculum* réel de l'école maternelle à partir de ce qu'elles en voient dans les classes et de ce que les enfants en rapportent (cahiers et classeurs, matériel graphique, activités manuelles, livres, histoires, chansons, jeux éducatifs), de leurs échanges avec les enseignants et les enseignantes et des échanges entre elles. Le développement d'un « marché de produits éducatifs pour la petite enfance » (Garnier, 2016, p. 143-160), accessible dans les espaces de grande consommation où elles se fournissent, la fréquentation par certaines d'entre elles d'univers professionnels de la petite enfance (Atsem, assistante maternelle), participent également à leur socialisation à ces objets et activités à caractère éducatif. Ainsi, les objets distractifs de la culture ludique et fictionnelle de l'enfance et les objets de la petite enfance scolaire apparaissent, les uns comme les autres, emblématiques d'une identité enfantine. De fait, nombre de ces objets appartiennent aux deux registres tels les albums à stickers, les albums de grande diffusion, certains matériels graphiques ou certains jeux éducatifs : au sein d'une production culturelle « transmédiatique », au sens où elle se diffuse sur une multitude de supports et de média, ils véhiculent les univers des fictions populaires autour de leurs personnages (Dauphagne, 2012 ; Brougère, 2017). Sous des formes plus ou moins intensives et diversifiées selon les familles, en présence ou avec l'aide de leurs mères ou de membres l'adelphie, mais aussi sous forme de jeux d'imitation à leur seule initiative, les jeunes enfants répliquent à la maison des activités de l'école qui leur font intérioriser certains schèmes scolaires ou acquérir des techniques qui favorisent leur socialisation scolaire. Les 11 entretiens recueillis permettent de les répertorier : collages, gommettes, coloriages, modelages, confections de petits objets, dessins, écritures, lectures d'albums, jeux de lettres, puzzles, lotos, mémoire, blocs, cartes, jeux de plateaux, activités graphiques ou alphabétiques dans des cahiers ou des manuels parascolaires<sup>9</sup>.

Tous ces objets, distractifs et/ou éducatifs, sont rendus disponibles dans un espace d'exploration enfantine. Les modalités diffèrent d'une famille à l'autre, en fonction des ressources spatiales et matérielles et de dispositions langagières, morales et cognitives des mères et parfois des pères.

---

<sup>9</sup> Sur les pratiques d'alphabétisation précoce dans certaines de ces familles et leur efficacité scolaire, voir : Montmasson-Michel, 2019.

## Des explorations au coup par coup ou prolongées et ordonnées

Dans les petits appartements d'habitat social à deux chambres dans lesquelles vivent une partie des familles populaires enquêtées, la place manque très souvent. Les séjours sont étroits et encombrés si bien qu'il y a peu de place pour circuler, encore moins pour installer une activité prolongée. Dans de tels espaces, le rangement consiste surtout à faire place nette, les objets enfantins sont empilés « en vrac », « pour qu'on puisse passer », disent les mères : dans des caisses, des « poches » et des cabas, tout ensemble (poupées, puzzles, jouets d'imitation, cubes, livres cartonnés, etc.). Souvent, les petits éléments sont égarés, les jeux se retrouvent incomplets, dépareillés, ce dont les parents se désolent. De même, les supports graphiques utilisés par les enfants sont empilés dans des recoins étroits et ne semblent pas avoir une place dédiée. L'abondance d'objets enfantins dans un espace étroit tend à occuper l'espace de façon chaotique, suscitant des explorations au coup par coup, par épisodes ponctuels, et n'est pas propice à l'objectivation des catégories d'ordonnement symbolique des objets, tout particulièrement des objets de l'écrit. Par exemple, dans les propos des parents de Laurine (père manutentionnaire sans diplôme ; mère aide à domicile, CAP), les désignations des supports graphiques sont indifférenciées (des « feuilles », des « livres »). Ce contexte entretient des manières de faire où les activités sont de courte durée, peu spécifiées et non reliées entre elles par un principe d'intégration qui dépasse la seule réalisation de la tâche ici et maintenant. On peut faire l'hypothèse qu'elles sont peu propices à investir les attentes les plus exigeantes de l'école (Bautier & ESCOL, 2008 ; Joigneaux, 2009).

Mais dès que les foyers populaires disposent de plus d'espace, on observe des formes de rangement plus élaborées, partitionnant l'espace et contribuant à spécifier la désignation des objets et les types d'activités. C'est le cas de la mère d'Alizé (Atsem titulaire, CAP) qui vit dans une maison individuelle dotée de pièces plus nombreuses et plus vastes, avec des contenants de rangement. Elle mobilise des dispositions à l'ordonnement rationalisé à des fins éducatives. Ses filles apprennent alors que chaque objet a une place et une seule, et qu'il faut en ranger certains ensemble : soit qu'ils participent de la même activité (une rationalité pragmatique, *e. g.* tout ce qu'il faut pour faire de la pâte à modeler), soit qu'ils appartiennent à la même catégorie (une rationalité logique, *e. g.* tous les livres, tous les jeux de société, toutes les figurines). La pièce de vie de la maison, avec sa grande table au centre, est plus particulièrement consacrée aux activités manuelles, graphiques et alphabétiques rendant possible leur exploration longue. Dans les foyers de ce type, l'exploration enfantine prolongée coexiste continuellement avec des moments et des lieux de mise en ordre, produisant un « ordre moral et cognitif » favorable pour la socialisation scolaire (Lahire, 1995). Lorsqu'il y a profusion d'objets, l'ordonnement rationnel rend possible la prévision-planification de l'activité, bien plus que lors de rencontres fortuites avec des objets présentés en vrac et dépareillés : les objets sont désignés, triés, classés, on

sait où on peut les trouver, au complet ; les activités peuvent s'inscrire dans la durée, voire dans un projet.

C'est aussi le cas de Léana (mère seule, assistante maternelle, CAP) qui vit dans une petite maison de lotissement avec une mère très investie dans son éducation culturelle et qui sait désigner précisément les objets et les pratiques lectorales et scripturales à la fois à l'école et à la maison (écrire, lire, dessiner, colorier, décorer, cahier, carnet, crayons, stylos, feutres, etc.). Le caractère transmédiatique de la fiction ludique (Dauphagne, 2012) compose ainsi un univers vaste et composite dans lequel elle se repère et réalise de nombreuses activités. Elle raconte ainsi en entretien qu'elle « adore » retrouver *la Reine des Neiges* sur toutes sortes de supports et la mobiliser dans diverses pratiques : au cinéma, dans ses livres, en se déguisant à la maison, en reprenant les chants et les chorégraphies avec ses copines dans la cour de récréation. Avec l'aide de sa mère, elle en fait également un objet d'exploration graphique et alphabétique : elle dessine les personnages, elle écrit /LA REINE DES NEIGES/ et l'incorpore dans de petits messages et des compositions graphiques. Elle se familiarise ainsi aux dispositifs thématiques de l'école maternelle (la rentrée, la galette des Rois, le loup, etc.), novateurs dans les années 1970 comme « principe[s] d'intégration des activités et des enseignements, lectures, dessins, narrations » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 325). Cette socialisation graphique, lectorale et verbale l'habitue à mobiliser plusieurs registres sémiotiques autour d'un même univers fictionnel, ce qui est un avantage pour se saisir des objets composites de la culture scolaire contemporaine dont c'est l'une des caractéristiques (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, Crinon & Simons, 2016).

Ainsi, le goût très prononcé que ces petites filles déclarent pour l'école, leur autonomie constatée dans les activités scolaires en grande section et la perception positive qu'en ont leurs maîtresses doivent probablement beaucoup aux savoir-faire et aux dispositions qu'elles construisent au cours de ces pratiques. Mais ces explorations, en tout cas telles qu'elles ont été données à voir parmi les 11 familles populaires enquêtées, restent peu propices à la scolarisation des objets du monde par le maniement des savoirs objectivés, au regard de ce qu'on observe dans les familles de classes moyennes et supérieures, plus aisées matériellement et plus dotées culturellement.

## **Un ordonnancement qui façonne des dispositions à la secondarisation : les classes moyennes et supérieures**

L'examen comparé des pratiques des familles de différents groupes sociaux rencontrés dans l'enquête autorise à penser que les « fonctions différentielles de l'école maternelle » (Chamboredon & Prévot, 1973) se sont reconfigurées depuis les années 1970. Les parents plus dotés en capital scolaire transmettent à leurs enfants des procédés cognitifs qui les avantagent et les distinguent sur la scène scolaire (Bautier, 2009 ; Bautier & ESCOL, 2008 ; Joigneaux, 2009). Ces

procédés de « secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004) consistent à ressaisir des objets de genre premier (les discours et les expériences du monde ordinaire) pour produire des objets de genre second (des savoirs objectivés, les disciplines scolaires). Un événement observé en offre une illustration : en grande section, Léana (mère seule, assistante maternelle, CAP) apporte à l'école un aquarium de têtards récoltés par son grand-père et explique comment il s'y est pris (activité de genre premier : récolter les têtards), tandis que Violette (mère kinésithérapeute ; père gérant de société en négoce automobile, BTS) attrape spontanément le documentaire sur la grenouille qui se trouve sur le présentoir de la classe et en présente une double page à l'assistance (activité de genre second : connaître la grenouille en tant qu'être vivant, son milieu de vie, son développement, etc.).

Des enquêtes ont montré que les supports pédagogiques contemporains tels que les fiches de l'école maternelle (Joigneaux, 2009 ; Richard-Bossez, 2016) ou les albums complexes du répertoire légitime (Bonnéry, 2021 ; Bonnéry & Joigneaux, 2015 ; Perrin, 2021) sont des dispositifs objectivés des procédés de secondarisation dans la mesure où ils « sollicitent de "mettre en relation" des éléments hétérogènes », internes ou externes, pour construire du sens (Bonnéry, 2015, p. 177-178) : des images, des structures graphiques, des discours, des savoirs. Certaines familles appartenant aux classes moyennes et supérieures guident leurs enfants dans ces démarches d'investigation du sens au cours de lectures partagées (Bonnéry, 2021). Dans l'enquête présentée dans ce texte, les objets de la culture légitime (albums, jeux réflexifs, musées, etc.) sont effectivement bien plus nombreux dans les familles des classes moyennes et, plus encore, dans les classes supérieures que dans les familles populaires. Mais un autre aspect de leurs pratiques éducatives mérite d'être souligné : la manière dont la mise en ordre (matérielle et symbolique) de l'exploration infantile d'un vaste espace d'objets culturels construit des dispositions à la secondarisation, que ces objets appartiennent ou non à un répertoire légitime.

### **L'actualisation de la « libre exploration réglée »**

Dans les années 1970, J.-C. Chamboredon et J. Prévot décrivaient la « libre exploration réglée » comme une modalité éducative idéale et novatrice à l'époque, qui suppose que l'enfant apprend à partir de sa propre initiative dans un environnement aménagé. Ainsi précisaient-ils le contenu de cette notion :

« Univers structuré, entièrement par référence à l'apprentissage et pour l'apprentissage, l'école maternelle suppose, pour une bonne utilisation, une attitude d'exploration, de recherche active. C'est du moins l'esprit d'une pédagogie reposant sur l'offre de multiples activités, "ateliers" toujours ouverts où l'on peut peindre, écrire, ou jouer, sur la présentation d'objets pédagogiques librement mis à disposition, d'une pédagogie qui

s'exprime dans les conseils du laisser manipuler, laisser essayer, etc. » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 333).

Notre enquête suggère que l'école maternelle est loin de mettre en œuvre cet idéal. D'autres conduisent au même constat (Joigneaux, 2009 ; Leroy, 2020 ; Richard-Bossez, 2016). Le dispositif regroupement-ateliers-jeux récréatifs tel qu'on le trouve dans toutes les classes enquêtées ne permet pas une « offre de multiples activités » « librement mis(es) à disposition » dans lesquelles les enfants pourraient choisir, manipuler et s'essayer à loisir. Dans ce dispositif, en tout cas tel qu'il a été observé dans l'enquête, les enfants ne choisissent pas leurs « ateliers », et l'usage des « coins de jeux » lorsqu'ils ont terminé ce qu'ils désignent comme « le travail » est fortement contraint par le nombre de places, la concurrence entre enfants, le contrôle des corps implicitement exigé et les durées limitées par les scansionnements de l'emploi du temps.

De fait, l'exploration enfantine donne tout son rendement scolaire non pas à l'école, mais à l'intérieur des familles qui sont à la fois dotées en ressources matérielles (de l'espace, de nombreux objets, des sorties culturelles) et en ressources symboliques légitimes (des pratiques langagières objectivant les savoirs du monde et les mettant en lien). L'espace est organisé pour que dès qu'ils peuvent se déplacer, les enfants accèdent à de nombreux objets, « à disposition » (expression récurrente), ce qui suppose à la fois des dispositifs de rangement (les objets sont désignés, triés, classés, parfois même étiquetés) et une certaine tolérance vis-à-vis du désordre occasionné par le déplacement et la manipulation des objets. La mère de Violette (mère kinésithérapeute ; père gérant de société en négoce automobile, BTS), qui se dit « quelqu'un d'assez organisé et d'ordonné », explique avoir revu ses exigences de rangement à la baisse avec ses deux jeunes enfants, au profit de leur libre exploration : « je me dis que ça durera pas encore vingt ans donc, voilà, en fait, je prends sur moi ». Dans ces foyers disposant de beaucoup d'espace, des moments et des lieux sont plus spécialement (a)ménagés pour des explorations moins finalisées et plus tâtonnantes, autorisant d'étaler et de disperser les objets, parfois même durablement. Ainsi, dans leur grande maison et leur jardin d'agrément, Violette et son frère ont plusieurs lieux pour installer des activités sollicitant beaucoup de matériels. Petit à petit, les activités se prolongent et les installations restent en place. Les enfants peuvent s'y essayer autant qu'ils le souhaitent, s'entraîner à des techniques (par exemple le dessin dans lequel Violette excelle), revenir sur les productions en place (compositions graphiques, installations ludiques) pour poursuivre, reprendre, remanier.

Ces espaces d'exploration sont, au sens propre, des ateliers, si on définit l'atelier non pas dans la forme réifiée qu'il a pris à l'école, mais comme lieu de travail manuel, artisanal ou artistique où la matière est transformée en « œuvres de culture, valeurs d'usage, objets esthétiques » (Mondzain-Baudinet, 2021). Ce type de configuration matérielle s'adosse à un ordonnancement

symbolique dans lequel, via des pratiques verbales, graphiques et lectorales, les savoirs objectivés de l'école sont structurants (Biologie, Géographie, Histoire, Littérature, etc.).

## **Un désordre ordonné : les maisons-atelier**

Dans ces familles, une partie des logements, parfois importante, est ainsi dédiée aux ateliers enfantins. C'est le cas chez Martin (mère conseillère à Pôle emploi, BTS ; père infirmier hospitalier), enfant unique d'une famille de classe moyenne. Ses parents, d'origine ouvrière et paysanne, aspirent explicitement pour lui aux études longues qu'ils n'ont pu réaliser et se montrent très préoccupés de son éducation culturelle et langagière. Dans leur grande maison avec jardin où Martin laisse partout toutes sortes de réalisations en chantier, l'exploration prévaut sur la mise en ordre des objets. En témoigne la façon dont se déroule le début de l'entretien à leur domicile quand Martin est en moyenne section :

On me fait avancer dans un vaste séjour rempli d'affaires de Martin et des nombreux imprimés des parents (livres, journaux, magazines). C'est plutôt le bazar. (...) Entre l'espace salon et l'espace séjour, une grande installation réalisée par Martin reproduit une scène d'un livre d'images et d'activités manuelles sur les sorcières<sup>10</sup> qu'il adore : sur une double page en couleurs, une « fête d'Halloween » est représentée avec des enfants déguisés autour d'une table dressée, des verres remplis de jus de fruits, des pailles, etc. et à côté une bassine décorée aux couleurs d'Halloween, avec des oranges flottant dans un liquide. La maquette est composée d'une table confectionnée avec quatre tasseaux sur lesquels est posé un plateau d'environ 30 à 40 cm sur 1 m. Sur la table il y a encore les ciseaux et le scotch. Il a disposé une nappe en papier, des faux verres de cocktail fabriqués avec du papier enroulé et des collages et quelques autres éléments. À côté il y a la « bassine d'Halloween » confectionnée en volume avec du carton collé sur une feuille de papier et beaucoup de scotch (mai 2014).

L'échange qui s'engage ensuite avec Martin pour connaître la genèse de cette réalisation donne à voir les modalités de l'accompagnement parental. Ses parents restent alors en retrait, le laissant s'exprimer tout en écoutant attentivement. Son récit montre que s'il est effectivement l'auteur et le réalisateur de cette maquette, sa mère a été continuellement à ses côtés et que parfois elle est directement intervenue pour certaines tâches que Martin ne pouvait réaliser ou pour lui apporter des solutions techniques : « après... beh, j'ai fait un petit sac (...), c'est maman qui me l'a fait » dit-il. La mère de Martin intervient également dans notre conversation, par petites touches, souvent décisives : quand il prend le livre pour montrer la double page qui l'a inspiré, elle lui dit « à la fin

---

<sup>10</sup> BEAUMONT Émilie, RUYER François et TOUSSAINT Sophie, 1997. *L'imagerie des sorcières et des fées*. Fleurus.

je crois » puis « ça doit être là », l'aidant à se repérer dans ce gros livre ; quand il évoque un arbre appartenant à une installation contiguë, elle rectifie rapidement « non, l'arbre, ça a rien à voir », maintenant ainsi l'attention de Martin, et la conversation, sur la maquette. Ainsi, chez Martin, l'exploration génère un désordre d'atelier dont l'ordonnement doit beaucoup aux pratiques langagières ainsi qu'à de ponctuelles aides techniques. Les parents de Martin y œuvrent, toujours à ses côtés, régulant son activité par la parole ou la consultation partagée des livres. Toutes leurs « petites » interventions rendent possible l'exploration longue en levant des obstacles au fur et à mesure qu'ils se présentent et en orientant continuellement la perspective de Martin. Il investit ainsi l'espace et ses objets en faisant circuler des formes symboliques (situations, symboles, savoirs, scènes, récits) d'un registre sémiotique à l'autre, autant de manières de faire propices au façonnage de dispositions à la secondarisation : des observations du monde, les livres, les DVD, ses dessins, ses installations, ses compositions plastiques, etc.

## **Une exploration augmentée**

L'exploration enfantine ne s'arrête pas à l'espace domestique : elle s'étend aux balades, aux sorties culturelles et, pour une partie des familles, surtout dans les classes supérieures, aux voyages. Cette *exploration augmentée* (Lahire, 2019, p. 1159-1174) est solidaire de pratiques langagières ainsi décrites par les parents du corpus : examen des prospectus ou du site internet d'un lieu culturel, dans lesquels chacun « choisit » pour composer le programme ; mise en contexte préalable ; lecture et reformulation des panneaux affichés pendant la visite ; rétrospective et rectification des contresens après ; examen des cartes de géographie pour repérer les lieux et trajets ; liens avec les savoirs scolaires et les savoirs des livres de la maison ; recherches complémentaires à la bibliothèque ou à la librairie. La mise en ordre de l'exploration enfantine peut également prendre la forme d'une réélaboration symbolique, à la fois graphique et alphabétique, dans les « cahiers de vie » qui font la navette entre l'école et les familles, comme c'est le cas de la visite que Madeleine (mère cheffe de produit, maîtrise ; père chef d'entreprise gérant de PME, DESS) a faite avec ses parents au parc ornithologique du Marais Poitevin quand elle était en moyenne section. Sa mère décrit cette mise en forme des classements du monde vivant relatifs à la Biologie :

- Pendant la visite, il fallait reconnaître les oiseaux, et bien sûr y'avait des intrus (...) elle se souvenait qu'effectivement, elle avait pas vu de perroquet... (...) après, le fait de mettre « nous avons vu », « nous n'avons pas vu », enfin clairement, c'est moi qui l'ai guidée dans ce sens-là. (...) en fait, elle avait tout découpé, mais elle avait déjà sélectionné ce qu'elle voulait coller dans son cahier, et je m'étais dit « OK, on va essayer de faire un cadre », enfin, pour organiser l'ensemble quoi (juin 2014).

[Photographie]

Légende : Extrait du cahier de vie de Madeleine (4 ans 7 mois quand elle fait cette composition avec sa mère). Le dessin sur la page de gauche représente le parc. Le texte écrit par la mère sur la page de droite est : « NOUS SOMMES ALLÉS AU PARC ORNITHOLOGIQUE VOIR LES OISEAUX DU MARAIS POITEVIN ». (Photographie de l'autrice)

Dans les familles du pôle économique de l'espace social, l'exploration enfantine incorpore plus souvent des objets moins légitimes, ce qui n'empêche pas un usage favorable à la construction de dispositions à la secondarisation. Ainsi en est-il de la visite au parc du Puy du Fou de Sacha, dans une famille du pôle économique des classes supérieures (mère assistante maternelle, DEUG, CAP ; père ingénieur en menuiserie industrielle, diplôme d'ingénieur). Dans l'enquête, le Puy du Fou est le plus souvent évoqué comme un espace qui fait envie, avec de belles reconstitutions historiques, pourvoyeur de sensations. Mais il est aussi considéré par quelques enquêtés parmi les plus familiers de la culture légitime, comme un lieu de mise en scène historique orienté politiquement et contestable sur le plan historiographique. Dans la famille de Sacha, plusieurs registres sont activés : la distraction, l'identification de savoirs circulant dans plusieurs formes symboliques (spectacles, école, livres familiaux) et la pensée critique. La mère raconte d'abord la joie des deux frères qui s'amuse à rejouer en famille les « spectacles magnifiques » sur les Vikings, le cirque antique ou encore Jeanne d'Arc. Ce plaisir est redoublé par le fait d'y retrouver des thématiques que le grand frère a découvertes à l'école ou que les deux frères rencontrent dans les romans « dont vous êtes le héros » qu'ils adorent lire ensemble. Mais cette expérience est aussi l'occasion d'une initiation à la pensée critique : « dès qu'on est arrivés au Puy du Fou, dit la mère, on leur a dit "vous allez voir des choses, c'est basé sur des choses de l'Histoire, mais ça veut pas dire que c'est l'Histoire vraie" (rire) (...) "ça reste de l'Histoire vue par un certain nombre de personnes, mais pas forcément par des historiens" ». Cet usage éducatif de « l'éclectisme » culturel (Coulangeon, 2010) permet tout autant de satisfaire l'hédonisme enfantin que de façonner des dispositions réflexives.

Expérimenter toutes sortes d'objets et d'activités ludiques et culturelles ; s'exercer à des techniques et les entretenir sur des supports et dans des contextes diversifiés, en ayant la possibilité d'essayer, de prolonger, de remanier les réalisations ; transposer les représentations du monde entre diverses formes symboliques ; relier entre elles ces activités et ces expériences par des pratiques langagières verbales, lectorales ou graphiques, aux prisme de savoirs objectivés et de démarches réflexives : ces explorations d'un monde indissociablement matériel et symbolique, rendues possibles par des ressources matérielles et un étayage parental, actualisent la « libre exploration réglée » et façonnent des dispositions à la secondarisation. Une des marques de l'aisance distinctive de ces enfants à l'école est leur propension, dans les conversations scolaires, à faire valoir opportunément des expériences et des connaissances qui font écho, reprennent ou prolongent celles de l'école. Cette aisance scolaire se lit également dans les qualificatifs que leur

attribuent les enseignants et les enseignantes : « hyper cultivée », « très intelligente », « bourré de connaissances », « avide de savoir » « très imaginaire », avec une « ouverture sur le monde », capables d'« expliquer » ou de « rajouter des choses à bon escient ».

## Conclusion

Dans les années 1970, alors que la massification de l'école maternelle s'amorçait, J.-C. Chamboredon et ses collaborateurs montraient l'invention du jeune enfant comme apprenti artiste et apprenti intellectuel dans une partie des classes moyennes et supérieures. Cette définition sociale se fondait sur des pratiques éducatives et une attitude enfantine exploratoire supposant certaines conditions sociales (Chamboredon, 1985, p. 89 ; Chamboredon & Prévot, 1973, p. 329-330) : d'une part des ressources matérielles pour mettre à disposition un grand nombre d'objets éducatifs dans des espaces permettant leur déploiement ; d'autre part des dispositions culturelles parentales donnant un sens éducatif à ces activités. Penser les effets des ressources cognitives et langagières avec ces ressources matérielles pour saisir la construction des dispositions enfantines s'est révélé heuristique dans plusieurs enquêtes (Heath, 1983 ; Liénard & Servais, 2022). Cinquante ans après « Le métier d'enfant », cette perspective s'avère toujours fructueuse pour observer l'actualisation des conceptions éducatives décrites par J.-C. Chamboredon et ses collaborateurs dans la France contemporaine.

Tout d'abord, ces conceptions se sont diffusées dans les classes populaires stables, dont les membres appartiennent aux jeunes générations désormais plus longuement scolarisées et plus désenclavées culturellement qu'il y a cinquante ans (Schwartz, 2011). Notre enquête montre que l'école maternelle y est perçue positivement comme lieu d'apprentissages scolaires, sociaux et culturels. Par l'entremise de mères dotées de petits capitaux scolaires et socialisées dans des métiers de services, leurs enfants explorent un monde d'objets de l'enfance qui les distraient et les familiarisent à des activités scolaires (graphiques, manuelles, lectorales). Des variations sociales se dessinent, sous l'influence des ressources matérielles (la disponibilité des objets et des espaces d'exploration) et des ressources culturelles parentales. Elles expliquent en partie le rapport plus ou moins heureux que les enfants de ces classes sociales entretiennent avec l'école maternelle.

Cependant, les « fonctions différentielles de l'école maternelle » se sont beaucoup reconfigurées en cinquante ans. Dans les familles maîtrisant les attendus les plus exigeants de l'école contemporaine et disposant de ressources matérielles plus importantes, les enfants explorent un espace plus vaste, plus richement doté et plus fourni en objets légitimes. L'étayage parental met en ordre ces objets à la fois sur le plan matériel et symbolique, façonnant ainsi des dispositions à la secondarisation qui distinguent les enfants sur la scène scolaire. Comme nous l'avons vu, ces

pratiques prennent des formes diverses, variant notamment selon le volume et la structure du capital parental.

Le rapport des classes populaires à l'école maternelle n'est désormais plus pensable en termes de distance irréductible voire de désajustement, comme dans les années 1970. Si un rapport très distant à l'école maternelle perdure probablement pour certaines fractions précaires des classes populaires, un rapprochement et, peut-être, un *continuum* se dessine entre les fractions stables des classes populaires issues de l'école massifiée et les classes moyennes. Une partie des classes populaires semble ainsi investir l'école maternelle avec bonheur. Mais l'allongement des scolarités a également placé les études longues en ligne de mire de l'école maternelle, ce qui a rehaussé ses attendus langagiers et cognitifs vers plus de réflexivité. Si bien que dans cette configuration contemporaine, un avantage scolaire perdure pour les enfants des classes sociales les mieux dotées en ressources culturelles et matérielles. Pour autant, les résultats soulignent aussi combien les primes socialisations demeurent, en dépit des changements survenus depuis les années 1970, fortement déterminées par les effets conjugués du capital culturel et du capital économique.

## Bibliographie

BAUTIER É. (2009). « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n°143-144, p. 11-26.

BAUTIER É., CRINON J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? ». *Repères*, n°45, p. 63-79.

BAUTIER, É. & ESCOL (2008). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n°148, p. 89-100.

BERNSTEIN B. (2007). « Classes et pédagogies : visibles et invisibles. CERI 1975 ». In J. Deauvieux & J.-P. Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 85-112.

BONNÉRY S. (2021). « Chapitre VII. Inégalités sociales, inégalités scolaires et littérature enfantine : lecture explicite et implicite ». In S. Octobre et R. Sirota (dir.), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Paris : Ministère de la Culture - DEPS, p. 228-253.

BONNÉRY, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*, Paris : La Dispute.

BONNÉRY S., CRINON J. & SIMONS G. (2016). « Edito. Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ? ». *Recherches en éducation*, n°25, p. 3-11.

BONNÉRY S. & JOIGNEAUX C. (2015). « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ». *Le français aujourd'hui*, vol. 190, n°3, p. 23-34.

BROUGÈRE G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.

BROUGÈRE G. (2003). *Jouets et compagnie*. Paris : Stock.

BROUGÈRE G. (2017). « Personnages et captation de l'enfant dans la circulation "transproductive" ». In G. Brougère & A. Dauphagne (dir.), *Les biens de l'enfant : du monde marchand à l'espace familial*. Paris : Nouveau Monde, p. 73-104.

BROUGÈRE G. & DAUPHRAGNE A. (2017). *Les biens de l'enfant : du monde marchand à l'espace familial*. Paris : Nouveau Monde.

CHAMBOREDON J.-C. (1971). « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet ». *Revue française de sociologie*, vol. 12, n°3, p. 335-377.

CHAMBOREDON J.-C. (1985). « Une sociologie de la petite enfance ». *Espaces Temps*, vol. 31, n°1, p. 85-90.

CHAMBOREDON J.-C. & FABIANI J.-L. (1977). « Les albums pour enfants (le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance - 1) et 2) ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 13 et 14, p. 60-79 et 55-74. [Nouvelle publication en 2020, *Revue des sciences sociales*, <http://journals.openedition.org/revss/5958>]

CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J. (1973). « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 14, n°3, p. 295-335.

COULANGEON P. (2010). « Les métamorphoses de la légitimité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 181-182, n°1, p. 88-105.

COURT M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris : La Découverte.

DABESTANI M.-N. (2022a). « D'un lieu commun "pédagogiquement correct" à un autre : des parents au centre ». *Revue française de pédagogie*, n°214, p. 21-35.

DABESTANI M.-N. (2022b). « Élaboration et réception des cahiers de vie de l'école maternelle. Analyse d'un support de la relation entre école maternelle et familles ». *Revue des politiques sociales et familiales*, vol. 144, n°3, p. 57-79.

DANNEPOND G. (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 M. (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 M. (2016). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

DAUPHRAGNE A. (2012). « Les objets de la culture ludique enfantine : entre réifications et mises en fiction ». *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n°4.

FRANCIS V. (2000). « Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution ». *Les sciences de l'éducation*, vol. 33, n°4, p. 83-108.

GARNIER P. (2009). « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n°169, p. 5-15.

- GARNIER P. (2010). « Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations ». In S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu, *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Paris : Erès, p. 119-126.
- GARNIER P. (2013). « Produits éducatifs et pratiques familiales à l'âge de la maternelle : l'exemple des cahiers d'activités parascolaires ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 34, n°2, p. 133-149.
- GARNIER P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : PUF.
- GARNIER P. & BROUGÈRE G. (2017). « Des tout-petits "peu performants" en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce ». *Revue française des affaires sociales*, n°2, p. 83-102.
- GASPARINI R. (2012a). « Le doudou à la maternelle : un "objet transitionnel" privé dans un monde scolaire public ». *Revue française de pédagogie*, vol. 181, n°4, p. 71-82.
- GASPARINI R. (2012b). « Questions d'autorité à l'école maternelle. Le petit enfant entre socialisation familiale et socialisation scolaire ». *Éducation et socialisation*, n°32. En ligne : <https://doi.org/10.4000/edso.254> (consulté le 19 novembre 2022).
- GEAY B. (2021). « Chapitre I. De la socialisation familiale aux pratiques enfantines entre la naissance et 5 ans ». In S. Octobre et R. Sirota (dir.), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Paris : Ministère de la Culture - DEPS, p. 105-124.
- HEATH S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- JOIGNEAUX C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n°169, p. 17-28.
- JOIGNEAUX C. (2013). « Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la "scolarisation" de l'école maternelle ». *Le français aujourd'hui*, vol. 183, n°4, p. 41-50.
- JOIGNEAUX C. (2016). « L'évaluation dans les écoles maternelles françaises. Quelles cohérences pour quels effets ? ». In C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (dir.), *L'école première en question : analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, Louvain-La-Neuve : EME éditions, p. 23-38.
- JOIGNEAUX C. (2019). « À quoi jouent les élèves de maternelle ? ». *Emulations - Revue de sciences sociales*, n°29, p. 61-71.

- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil ; Gallimard.
- LAHIRE B. (2001). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- LEROY G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Bruxelles : Peter Lang.
- LIÉNARD G. & SERVAIS É. (2022). *Capital culturel et inégalités sociales : Morales de classes et destinées sociales*. Lyon : ENS Éditions.
- LIGNIER W., LOMBA C. & RENAHY N. (2012). « La différenciation sociale des enfants ». *Politix*, vol. 99, n°3, p. 11-21.
- MILLET M. & CROIZET J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.
- MONDZAIN-BAUDINET M.-J. (2021). « Atelier, art », *Encyclopédie Universalis*. En ligne : <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/atelier-art/>> (consulté le 19 novembre 2022).
- 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. Poitiers, Université de Poitiers.
- MONTMASSON-MICHEL. F. (2019). « La dépréciation scolaire du scolaire : le cas de familles populaires face à l'écrit ». In S. Kakpo et S. Depoilly (dir.), *la différenciation sociale de l'enfance : enquêter sur et dans les familles*. Saint-Denis : Presses Universitaires De Vincennes, p. 273-298.
- 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*, vol. 1, n°49, pp. 313-337.
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. (1995). « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête*, n°1, p. 71-109.
- PERRIN D. (2021). « L'album de grande diffusion, un corpus populaire entre discrétion et illégitimité (1). Du contexte savant à l'institution scolaire ». *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n°19.
- PLAISANCE E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

RICHARD-BOSSEZ A. (2016). « La fiche à l'école maternelle : un objet littéracie paradoxal », *Recherches en éducation*, n°25, p. 46-56.

RICHARD-BOSSEZ A. (2019). « À l'école maternelle, une entrée différenciée dans l'écrit entre oralité et littératie ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n°183-184.

SCHIEFFELIN B.B. & OCHS E. (1986). « Language Socialization ». *Annual Review of Anthropology*, vol. 15, n°1, p. 163-191.

SIROTA R. (2006). « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? ». In R. Sirota *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SCHWARTZ O. (2011). « Peut-on parler des classes populaires ? ». *La Vie des idées*. En ligne <<http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>> (consulté le 19 novembre 2022).