



**HAL**  
open science

# Le premier âge de la domination. Des définitions de la petite enfance aux pratiques enfantines

Wilfried Lignier

## ► To cite this version:

Wilfried Lignier. Le premier âge de la domination. Des définitions de la petite enfance aux pratiques enfantines. *Revue française de pédagogie*, 2023, 217, pp.17-28. <10.4000/rfp.12304>. <hal-04377322>

**HAL Id: hal-04377322**

**<https://hal.science/hal-04377322v1>**

Submitted on 7 Jan 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

# Le premier âge de la domination.

## Des définitions de la petite enfance aux pratiques enfantines

Wilfried Lignier

La monopolisation de plus en plus poussée du savoir sur l'enfance par la psychologie expérimentale et les neurosciences pose, entre autres problèmes, une difficulté qu'on pourrait qualifier de morale – puisqu'elle ne relève pas de tendances épistémologiques, théoriques ou méthodologiques, mais plutôt d'une sorte d'éthique et d'esthétique de l'enfance, ancrée dans l'esprit des chercheurs *en-deçà* de leurs choix scientifiques. Cette difficulté est la suivante : les sciences aujourd'hui dominantes de l'enfance sont empreintes d'un irénisme de principe, qui favorise presque toujours des représentations enchantées du jeune âge, et minimise symétriquement les « mauvais » côtés de l'enfance – c'est-à-dire les conflits, les dissimulations, les jeux de pouvoirs dont les enfants sont à la fois les objets et les sujets, dans la vie sociale réelle<sup>1</sup>. Quoiqu'on en pense, la marginalisation de la psychanalyse au sein de la discipline psychologique (Plas, 2011 ; Schechter, 2014) n'a pas arrangé les choses de ce point de vue. L'irénisme psychologique, désormais hégémonique dans les sciences de l'enfance, entretient d'un côté une complicité idéologique avec un certain sens commun, parental, de l'enfance, qui est de façon compréhensible marqué par l'émerveillement et l'espérance (« mes enfants sont formidables »). Mais cet irénisme signifie, d'un autre côté, une rupture avec toute une série d'expériences ordinaires de l'enfance, évidentes y compris et sans doute d'abord pour les parents eux-mêmes. Celles et ceux qui observent et participent au quotidien à la socialisation des enfants ne peuvent en effet ignorer que, parfois ou souvent, les enfants sont bien plus « méchants » que ce que laissent entendre les manuels de psychologie du développement. Dans ces conditions, l'un des rôles d'une approche résolument sociale de l'enfance, et des recherches sur la prime socialisation en particulier, est de proposer une analyse moins émerveillée du jeune âge, en prêtant une attention spéciale aux antagonismes, aux luttes, aux déceptions ou aux disputes qui font aussi l'enfance.

La sociologie a montré sa capacité à rendre compte des dynamiques agonistiques de l'enfance en s'intéressant surtout aux luttes dont les enfants sont *les objets* : luttes entre parents, entre groupes sociaux cherchant à assurer leur reproduction, entre institutions de l'enfance concurrentes, etc. Comme l'ont spécialement montré, dans le cas de la France, les travaux pionniers de Jean-Claude Chamboredon et de ses collaborateurs sur l'école maternelle et sur l'édition pour enfants (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Chamboredon & Fabiani, 1977), ces luttes sont en particulier des luttes *symboliques*, qui voient se confronter des « définitions sociales de l'enfance » à la légitimité inégale, et qui, en dernière instance, ont pour enjeu la mise en œuvre de tel genre de socialisation, pour tout ou partie de la population infantine. Avec ou sans référence à Chamboredon, mais par contre en plaçant comme lui au centre de l'analyse la différenciation et la concurrence sociale, des travaux sociologiques plus récents ont porté sur ce type de confrontations « définitionnelles ». Ils attestent qu'elles concernent aussi bien les styles d'éducation parentale (Lareau, 2003 ; Van Zanten 2009), le soin et l'alimentation des bébés (Gojard, 2010), la formation et la présentation des corps enfantins (Court, 2010), les pratiques culturelles

---

<sup>1</sup> Certains travaux font bien sûr exception à cet irénisme de principe, notamment du côté de la psychologie et des neurosciences dites sociales (pour une illustration récente, voir par exemple Van de Vondervoort, Aknin, Slevin & Hamlin, 2018). Mais on note qu'ils tendent à constituer une sorte de spécialité à part, de sous-domaine enclavé : l'étude des comportements dits « antisociaux » (comme l'agression, le mensonge, le manque d'empathie, etc.). Cette spécialisation semble ainsi accompagner, plutôt que contrer, l'exclusion récurrente des rapports de domination dans l'analyse des comportements enfantins tenus, quant à eux, pour habituels, normaux (comportements parfois qualifiés, pour forcer le contraste, de « prosociaux »).

et sportives des enfants (Octobre, Detrez, Mercklé & al., 2010 ; Mennesson, Bertrand & Court, 2016), ou encore la situation mentale au jeune âge (Lignier, 2012 ; Morel, 2014).

On dispose par contraste de peu de contributions portant sur les luttes dont les enfants sont *les sujets* – c'est-à-dire de travaux analysant spécialement les oppositions et confrontations mises en œuvre par les enfants eux-mêmes<sup>2</sup>. La sociologie n'apporte donc pas vraiment d'alternative à la psychologie du développement, qui s'attache quant à elle presque toujours aux comportements enfantins en tant que tels (et non aux manières de les définir). Outre la bien-séance à l'égard de disciplines voisines, une des raisons de ce manquement sociologique tient à ce que l'observation directe des enfants (qui permet de s'attacher à leurs pratiques effectives) s'est précisément développée en sciences sociales, depuis les années 1990, dans un cadre théorique *minimisant* les différences et les dominations sociales propres à l'enfance<sup>3</sup>. Ce cadre, celui de la « sociologie de l'enfance » (James & Prout, 1990 ; Montandon, 1998 ; Sirota, 2006), a en effet privilégié parfois jusqu'à l'absurde l'étude de l'autonomie des enfants, qu'elle soit individuelle (*agency*) ou collective (culture proprement enfantine) (Lancy, 2012). Bien que cette situation ait récemment évolué – dans le sens, notamment, d'une meilleure prise en compte des variations culturelles (Delalande, 2014), et des inégalités sociales (plutôt que des dominations) (Octobre et Sirota, 2021) – des questions sociologiquement cruciales sont néanmoins restées en suspens. Dans quelle mesure les enfants eux-mêmes s'engagent-ils dans des luttes ? Dans quelle mesure jouissent-ils de pouvoirs sociaux particuliers, dans quelle mesure parviennent-ils à les exercer ? Et bien sûr : comment ces formes de domination précoce, envisagées à l'échelle locale des pratiques enfantines, dépendent de formes de domination plus globales, structurelles, qui mettent d'emblée les enfants en position de dominer ou d'être dominés ?

Ce sont ces questions qu'il s'agit d'aborder dans cet article, à partir d'une enquête ethnographique menée dans une crèche (*voir encadré méthodologique*). Je rappelle d'abord, de façon classique, que la crèche n'est en rien un lieu socialement neutre, mais qu'il est au contraire situé d'emblée dans l'économie générale de la domination – du côté du rapport à l'enfance des classes moyennes et supérieures. Sur cette base, je montre ensuite comment les enfants de ces classes tirent parti, en pratique, de leur situation structurellement favorable, non seulement en se comportant de façon ajustée à l'ordre de la crèche, mais aussi souvent en signalant cet ajustement – ce qui représente une forme émergente de distinction. Enfin, je m'attache à saisir la façon dont, plus concrètement, certains enfants exercent leur domination *sur d'autres enfants*, à la fois en les rappelant aux règles locales, mais aussi en essayant de mettre ces règles de leur côté. On comprend chemin faisant que, dès les premières années de la vie, la domination sociale n'est pas seulement de l'ordre de la position héritée ; elle est aussi une « performance » (Bettie, 2000), permettant de réaliser effectivement les avantages sociaux donnés d'avance, en particulier du fait de l'appartenance de classe.

## L'enquête

Les analyses qui suivent sont fondées sur une enquête menée dans la section « grands » d'une crèche municipale parisienne, située dans un quartier relativement mixte socialement, au Nord-Est de la capitale. La section regroupait 28 enfants nés en 2013, et donc âgés de 2 à 3 ans. Les observations ont été réalisées sur deux périodes : d'abord de novembre 2015 à janvier 2016,

<sup>2</sup> Il existe néanmoins quelques exceptions, en particulier du côté de la sociologie de l'éducation étatsunienne : voir Streib, 2011 ; Calarco, 2011, 2014. Voir aussi les contributions autour de la question des perceptions enfantines de l'ordre social : Zarca, 1999 ; Lignier & Pagis, 2017.

<sup>3</sup> Il serait plus juste de dire que la sociologie de l'enfance a eu tendance à privilégier un unique rapport de domination : la domination d'âge, qui précisément sépare les enfants des adultes. Plus avant, sa contribution insiste fortement sur la capacité des enfants à s'émanciper de cette domination, d'où l'importance de la notion d'*agency* dans cette littérature (*voir infra*).

puis en mai-juin 2016. Je me suis rendu plusieurs jours par semaine à la crèche, dans le but de familiariser les enfants et les adultes à ma présence. Je dispose en tout d'un peu plus d'une centaine heures d'observations.

J'ai complété ce matériau principal par des entretiens auprès de la plupart des parents (22 familles sur 28), presque toujours réalisés au domicile des enfants, ce qui m'a permis d'observer leur espace de vie quotidienne. J'ai également interviewé les auxiliaires de puériculture intervenant dans la section « grand », afin d'obtenir des éléments sur leur formation et leur rapport au métier. J'ai enfin pu consulter les dossiers des enfants.

Parmi les 28 enfants observés, on compte 11 garçons et 17 filles. 14 sont d'origine sociale supérieure (père travaillant comme cadre, ingénieur, chercheur, par exemple) ; 6 sont d'origine moyenne (père électricien, autoentrepreneur, agent administratif, etc.) ; 8 sont d'origine populaire (père sans profession, réparateur, gardien d'immeuble, serveur, etc.). La moitié des enfants (14) est issue de l'immigration africaine ou asiatique (père et/ou mère venus de pays comme le Sénégal, le Rwanda, le Cameroun, la Tunisie, la Chine ou le Japon). L'appartenance à un milieu populaire à moyen et le fait d'être issu de l'immigration africaine ou asiatique sont très liés sur ce terrain : sur les 8 enfants d'origine populaire, 6 sont issus de cette immigration ; sur les 14 enfants issus de cette immigration, seuls 2 sont d'origine supérieure. Pour cette dernière raison, dans cette enquête, j'ai renoncé à traiter séparément origine de classe et origine migratoire – les saisissant ensemble comme une distance sociale à l'ordre localement dominant. Par ailleurs, dans ce texte, lorsque j'insiste sur les variations sociales, je le fais en prenant en compte essentiellement l'appartenance de classe, aux dépens du genre. Les logiques de genre sont davantage explorées dans la monographie à laquelle a par ailleurs donné lieu cette enquête ([Auteur], 2019).

## **Définition dominante de la petite enfance et structuration de la situation**

### *Un lieu plus ou moins proche socialement*

Les divers contextes sociaux dans lesquels vivent les enfants (l'espace domestique, les lieux institutionnels, le quartier, etc.) ne sont pas intrinsèquement singuliers. C'est la relation entre chacun de ces contextes, telle qu'elle est vécue par un enfant (ou une classe d'enfants), qui importe sociologiquement. Plus exactement, c'est le jeu inégal des continuités et des discontinuités d'expérience qu'il faut comprendre pour donner leur valeur générale aux pratiques enfantines observées (Bernstein, 2007 [1975]). De ce point de vue, comme suggéré par des travaux pionniers (Bouve, 2001), le rapport social des enfants à la crèche, comme espace matériel et symbolique relativement autonome, ne diffère pas fondamentalement des relations sociales à l'école, telles qu'analysées par la sociologie de l'éducation classique (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Lahire, 1993 ; Bonnéry, 2007 ; Millet et Croizet, 2016).

On peut, à titre d'illustration, évoquer les cas de deux enfants structurellement placés dans une relation diamétralement opposée à l'égard de la crèche, Neyla et Aymeric. Neyla, deux ans et trois mois au début de l'enquête, est fille d'immigrés guinéens récents, son père est carreleur au chômage, sa mère agent d'entretien. Neyla a deux frères plus âgés, ils ont 4 et 6 ans. La famille vit dans un studio de 15 m<sup>2</sup>, non loin de la crèche. Les enfants doivent dormir à trois sur un même matelas, installé chaque soir, à côté du lit parental. Neyla et ses frères passent beaucoup de temps devant la télévision, avant tout parce qu'il est compliqué de sortir des jouets dans un espace aussi exigü (« Les jouets, j'aime bien, mais c'est pas possible », m'explique le père en entretien). Chez Neyla, la vie des adultes et des enfants est nécessairement rapprochée, ce qui implique un rappel fréquent, dans les pratiques éducatives, du statut et des rôles respectifs de chacun. Les enfants sont quant à eux amenés à partager, parfois non sans difficulté, les biens accessibles, qu'il s'agisse de biens concrets comme les quelques jeux et jouets, ou de biens plus abstraits comme le temps parental. Si Neyla et ses frères ont enfin une certaine habitude de

passer du temps avec d'autres adultes que leurs parents, il ne s'agit pas de professionnels, inconnus, mais de membres de la parenté (proche ou éloignée) ou d'amis (qui gardent les enfants gratuitement), autrement dit de personnes familières, dont les propriétés sociales sont similaires à celles des parents. C'est dès lors tout cet univers qui se voit bouleversé à la crèche. Soudain, plus de télévision, mais de grands espaces (y compris une terrasse, une petite piscine), une multitude de jeux qu'il s'agit de s'approprier, une obligation relative de vivre une vie proprement enfantine (avec l'ensemble du groupe), ou encore de nouer des relations avec des adultes *a priori* inconnus, et interchangeableables (puisque l'équipe des auxiliaires tourne).

Par contraste, Aymeric, âgé de deux ans et deux mois au début de l'enquête, passe du foyer familial à la crèche dans une certaine continuité matérielle et symbolique. Ici, la mère, passée par un grand lycée parisien et une école de commerce prestigieuse, est cadre dans une entreprise de marketing ; le père, formé comme ingénieur, est consultant. Le logement dont dispose la famille, acheté à l'arrivée des enfants, est vaste, bien qu'Aymeric partage sa chambre avec sa sœur cadette, âgée d'un an. Quant aux jeux et aux jouets, ils envahissent l'espace domestique ; ils encombrant non seulement la chambre des enfants, mais aussi le grand salon de l'appartement. Parmi ces jouets, plusieurs sont identiques à ceux qu'Aymeric retrouve en crèche : des Legos, des jeux éducatifs, des voitures, un jeu à chevaucher (ici, un dragon en mousse), des marionnettes, des instruments de musique miniature, etc. L'importance des livres, auxquels sont associés de fréquents temps de lecture, ritualisés, rappelle également la crèche (la « découverte du livre » est inscrite dans le projet de l'établissement, pour la section « grand »). Sur le plan des pratiques éducatives, la continuité tient au fait que, chez lui aussi, Aymeric : bénéficie d'espaces enfantins dédiés (la chambre) ; est volontiers gardé par des professionnelles (baby-sitter, nounou ponctuelles) ; est régulièrement sollicité par ses parents pour exprimer ses goûts, ses désirs, ses sentiments ; est plus généralement pris dans une définition sociale de l'enfance valorisant l'autonomie individuelle, la spontanéité, le choix, en lien avec l'importance relative des ressources sociales localement disponibles.

### *La marginalisation des définitions alternatives de la petite enfance*

Il faut insister, dans la lignée des travaux de Chamboredon relatifs aux définitions et aux idéologies de l'enfance et de la jeunesse (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Chamboredon & Fabiani, 1977 ; Chamboredon, 1991), sur le fait que la proximité sociale entre les familles les plus favorisées et la crèche se joue sur un plan symbolique. Elle tient notamment à l'imposition, en crèche, d'une définition dominante de ce qu'est la petite enfance, ou du moins de ce qu'elle doit être : idéalement, un temps d'exploration personnelle du monde, soumis au minimum de contraintes de la part des adultes, voire des autres enfants ; autrement dit, un moment d'affirmation psychologique, de développement de soi, plutôt qu'une période d'éducation, d'apprentissage méthodique des normes sociales (Garcia, 2014 ; Verba, 2014).

Il y a bien imposition, car l'effectivité de cette définition dans le quotidien de la crèche est loin de survenir spontanément. D'une part, le bon fonctionnement de la prise en charge d'un grand groupe d'enfants – rappelons qu'il faut s'occuper de près de trente enfants, dans la section enquêtée – est peu favorable à des pratiques fortes d'autonomisation. Il est au contraire tentant d'établir un contrôle relativement strict des enfants, aux dépens d'une approche plus libérale. La mise en place de routines (se regrouper sur un tapis le matin, faire la sieste à une heure fixe, etc.), d'interdictions (ne pas ouvrir les placards), voire de sanctions (mettre à l'écart les enfants qui ne suivent pas les règles) est *a priori* utile pour « tenir » le groupe enfantin. D'autre part, les agents sociaux directement affectés à la prise en charge des enfants – les auxiliaires de puériculture – sont souvent elles-mêmes issues des classes populaires, et disposées à une définition de l'enfance alternative, typiquement mise en pratique avec leurs propres enfants. « Ça serait la mienne, ça ferait longtemps qu'elle en aurait pris une ! Pas forte, mais quand même ! »

me glisse par exemple Céline, un jour de décembre, à propos d'Ibtissam, qui ne tient pas en place.

C'est donc par l'entremise d'un dépassement de ces tentations professionnelles, d'une marginalisation de ces autres définitions possibles de la petite enfance, qu'en vient à prévaloir la définition dominante, centrée sur la spontanéité et l'autonomie. La tendance possible des auxiliaires à plus de contrôle et de routinisation, pour faciliter la prise en charge, s'avère contrainte par l'encadrement, en l'occurrence les éducatrices de jeunes enfants (qui, dans le cas de cette crèche, n'interviennent pas directement sur les enfants), les infirmières puéricultrices (qui dirigent l'établissement), et secondairement, la psychologue (qui réalise des visites ponctuelles sur place). La contrainte s'opère de multiples manières, complémentaires : en établissant à l'avance le planning des activités journalières, en mettant directement en place certaines d'entre elles (le matin), en venant régulièrement observer le travail réalisé par les auxiliaires dans la section, en n'hésitant pas à reprendre les professionnelles jugées trop directives avec les enfants, ou pas assez à l'écoute de leurs besoins propres, et parfois en mettant en œuvre des formes de sanction (typiquement, un changement d'équipe, ou un changement d'horaires de travail). Les parents des classes moyennes et supérieures contribuent aussi à cette marginalisation définitionnelle, dans la mesure où ils s'y sentent autorisés, et ont intérêt à le faire. Au moment de déposer ou de récupérer leur enfant, ils s'étonneront par exemple du fait qu'une activité routinière ait « encore » été organisée ; ou plus radicalement, ils s'adresseront à la direction de la crèche pour se plaindre de telle auxiliaire jugée trop « dure » avec les enfants<sup>4</sup>.

Enfin, il faut signaler que les auxiliaires peuvent elles-mêmes, par professionnalisme, mettre en œuvre des formes d'autocensure, de réforme volontaire de leurs dispositions « spontanées » à l'égard des petits enfants (celles forgées dans leurs expériences familiales). Ne pas faire avec les enfants de la crèche comme on fait avec ses propres enfants (être plus libérale, ne pas exiger la politesse, etc.), c'est en effet pour nombre d'entre elles une façon de (se) rappeler qu'elles font bien un « vrai métier », et non pas une activité de *care* prolongeant naturellement la maternité. La formation professionnelle que reçoit toute auxiliaire en amont du travail concret va par ailleurs dans ce sens (Marchand Montanaro, 2013).

## **Se montrer dominant : ajustements pratiques et distinctions émergentes**

Dans quelle mesure les enfants prolongent-ils *par leurs pratiques propres* la domination structurale que je viens de décrire ? Pour répondre, il faut s'intéresser en premier lieu aux façons qu'ont les enfants de s'approprier la situation sociale de la crèche, c'est-à-dire la composition d'objets, de lieux, de règles et d'habitudes qui la constitue.

### *Enfants qui réussissent, enfants qui échouent*

Concrètement, en crèche, les enfants des classes moyennes et supérieures ont plus de chance de savoir comment s'amuser avec les jeux spécifiques proposés, d'avoir déjà fait de la pâte à modeler ou du collage de feuille chez eux, d'avoir déjà goûté les plats qu'on leur propose à la cantine, de connaître les comptines traditionnelles chantées par les auxiliaires, ou encore d'être capable de se concentrer sur une histoire qu'on leur lit. En comparaison, les enfants des classes populaires, surtout lorsque leurs parents ont immigré récemment vers la France, sont socialement désorientés. Ils ne retrouvent sur place ni leurs jeux, ni leur alimentation, ni leur langue parfois, ni même le rapport aux adultes qu'il pouvait croire « naturel ». Ils sont donc plus souvent plongés dans une situation pratique qu'ils ne maîtrisent pas par avance. Ils ont moins de chance de « bien » jouer le jeu social de la crèche.

---

<sup>4</sup> Ce contrôle des auxiliaires de puériculture en crèche par les autres professionnelles et les parents n'est pas sans rapport avec le contrôle des agents territoriaux spécialisés à l'école maternelle (Darmon, 2001 ; Montmasson-Michel, 2017).

Un épisode concernant un jeu éducatif illustre cette réalité. Le jeu en question consiste à clipser des pastilles de couleurs sur une plaque de plexiglas, de façon à les faire correspondre à un dessin coloré placé sous le plexiglas (un papillon, une fleur, etc.). Ce jeu est aisément approprié par Aymeric (dont le cas a été évoqué dans la section précédente), Lou (mère publicitaire, père agent d'exploitation), et Cléa (mère chercheuse, père ingénieur), qui placent un grand nombre de pastilles sur la plaque, suivent globalement le dessin, et prennent un plaisir manifeste à le faire. L'activité, sinon dans son détail, du moins dans ses grands principes, leur est manifestement familière. Tel n'est manifestement pas le cas pour Jim, garçon d'origine populaire (sa mère est cuisinière), issu de l'immigration togolaise récente. Lorsque le jeu est installé, Jim reste debout, ne va pas chercher immédiatement des pastilles comme le font les autres enfants, si bien que l'auxiliaire doit lui dire : « Assieds-toi, Jim [autour de la table]... ». Une fois assis, Jim regarde longuement les autres enfants faire, sans bouger. Puis il se met à sortir toutes les pastilles du récipient qui les contient, sans en clipser aucune. Il porte ensuite quelques pastilles à sa bouche. Il prend peu après une plaque de plexiglas, la met devant son visage, et regardant vers moi au travers, me lance « Je te vois pas, Wilfried ! ». Jim se met ensuite à taper sur la plaque, en disant « La police ! La police !! », avant de chanter, le plateau toujours à la main : « Collé, collé, collé la petite ! » (il s'agit des paroles d'un tube de coupé-décalé – un genre pas spécialement enfantin – qui connaît un grand succès au moment de l'enquête). Au bout d'un moment, l'auxiliaire lance : « Jim, passe ta plaque à Lou, puisque tu joues pas... ». Finalement, Jim se met à jeter des pastilles à travers la pièce.

Clairement, Jim n'est pas socialement ajusté à ce jeu, contrairement à ses camarades Lou, Cléa et Aymeric. Notons que ce désajustement ne relève pas ici de l'incapacité technique : à un moment, dans cette séquence, je surprendrai Jim en train de clipser une pastille « correctement », ce qui montre qu'il est capable de faire. Il s'agit donc plutôt d'une question d'envie, de préférence. Jim préfère les jeux (fictionnels et d'imitation, plutôt que logiques, et à consignes) où il est question de policiers et de voleurs, de danse ou de chansons populaires – et ces jeux-là, la crèche ne les propose pas, car ils ne correspondent pas à la définition de l'enfance qui s'y impose (qui veut que tout jeu soit un « apprentissage par le jeu », cf. Chamboredon, 1988, p. 96). On pourrait, dans une veine relativiste, aller jusqu'à estimer que Jim a des pratiques simplement « différentes », et non pas dominées. Mais ce serait oublier que, dans le cours même de l'action, Jim se voit corrigé par l'auxiliaire (qui cherche à la remettre sur le « droit chemin » du jeu), puis finalement marginalisé par rapport aux autres enfants. Il est ainsi plus juste de dire que la situation le conduit à ne *rien* faire, ou à faire *n'importe quoi* – jeter des pastilles au hasard – plutôt qu'à faire *autre chose* – car la crèche n'offre pas de support (matériel, symbolique) à une pratique véritablement alternative. Du reste, comme on va le voir, les enfants eux-mêmes semblent posséder un certain sens de la valeur des pratiques respectives, qui ne laisse pas de doute sur l'effectivité de la domination à l'œuvre.

#### *Des différences sociales d'ajustement aux formes émergentes de distinction*

Même à 2-3 ans, les enfants ne se contentent pas d'être, de fait, ajustés ou désajustés : ils ont volontiers un point de vue sur cet ajustement inégal. C'est en ce point précis que *la domination objective se fait subjective*. Dans les lignes qui suivent, je parle de ce que les enfants peuvent signifier à propos de ce qu'ils font eux-mêmes ; les expressions relatives à ce que font les autres enfants seront abordées par la suite.

Il faut d'abord signaler qu'il est rare que les très jeunes enfants expriment le fait d'être personnellement dominés, lorsqu'ils le sont. Je n'ai jamais observé durant mon enquête d'enfants s'autodépréciant du fait de leur insuccès pratique (autrement dit, de petits garçons ou de petites filles qui auraient dit, par exemple, « je suis nul », « je fais pas bien », ou suggéré ce

type de sentiment par d'autres mots, ou des gestes). L'absence de maîtrise pratique de la situation, sélectivement imposée par la crèche, semble produire tout au plus, sur le plan de l'expression enfantine, des pleurs ou des colères, et très souvent une passivité forcée.

Par contraste, les enfants maîtrisant la situation pratique locale (en général, parce qu'ils y sont mieux préparés chez eux) doublent volontiers cette maîtrise objective d'une sorte de réclamation subjective. Ils ne se contentent pas de bien faire, sans plus. Ils s'efforcent de surcroît d'obtenir la reconnaissance de ce qu'ils font, comme relevant d'une pratique valorisante, distinctive. Les auxiliaires de puériculture sont spécialement sollicitées, au cours de cette quête précoce de distinction, parce que ce sont des adultes, c'est-à-dire, sociologiquement, des agents sociaux disposant en principe d'une autorité supérieure (Lignier, 2008), et donc d'un pouvoir certain de valoriser et de dévaloriser efficacement les pratiques enfantines.

Le cas de la nourriture constitue un bon exemple. Comparés aux enfants issus des classes populaires (en particulier immigrées), ceux des classes moyennes et supérieures ont plus de chance de retrouver en crèche des aliments dont ils sont relativement familiers (notamment des légumes et des fruits), mais aussi des manières de les préparer qu'ils connaissent (recette traditionnelle française, type de sauce, genre de fromage, etc.). Ils sont par ailleurs souvent soumis très tôt, en famille, à un principe de diversification alimentaire poussée, qui veut, en accord avec les normes alimentaires légitimes, que la nourriture soit la plus variée possible, et donc que les enfants doivent « manger de tout » (Gojard, 2006). Il n'est dès lors pas étonnant que ces enfants mangent en général plus facilement, en crèche. Ce qui est par contre plus surprenant est que, lors des repas, celles et ceux qui ont appris à être de bons mangeurs font des commentaires sur leur (bonne) manière de manger, dans un effort manifeste de singularisation, de distinction. « J'ai tout fini ! », s'écrient ainsi fièrement Livia (mère professeure des écoles, père traducteur) et Mila (parents entrepreneurs), lorsqu'elles ont entièrement vidé leur plateau. « J'arrive toute seule ! » déclare Chloé (mère réflexologue, père cadre commercial), lorsqu'elle parvient à éplucher par elle-même la clémentine proposée ce jour-là – ce qui lui vaut l'attention de l'auxiliaire présente, ainsi que les félicitations de deux camarades (« C'est bien, Chloé ! »). « Moi, j'aime bien les choux ! » dit Lou (mère publicitaire, père agent d'exploitation). Bien qu'elle mange ce jour-là plutôt lentement, cette enfant paraît sensible à la relative rareté de sa préférence alimentaire (revendiquée), et trouve du sens à la mettre en évidence verbalement, face aux autres enfants, et surtout face à des adultes (l'auxiliaire, et moi qui observe la scène).

Des remarques du même ordre peuvent être faites à propos de jouets ou de jeux. Nathan (mère responsable marketing, père cadre) ne se contente pas de s'amuser parfois avec des poupées, en accord avec une socialisation familiale laissant relativement souples les frontières de genre, mais aussi avec les normes dominantes de la petite enfance<sup>5</sup>. Il signale cette particularité (pour un garçon) en se déplaçant spécialement à l'extérieur de la pièce pour interpeller une auxiliaire : « Regarde, j'ai mis un biberon ! ». De même, la maîtrise singulière de l'activité de collage par Lou, qui suggère une certaine habitude familiale, ne reste pas silencieuse : « Regardez-moi ! » lance d'abord Lou, à la cantonade, puis « Coralie, regarde ! », en direction de l'auxiliaire. Cette dernière explicite d'ailleurs à cette occasion l'enjeu social de ce genre d'interaction : « Lou, elle veut qu'on la regarde... ». Notons que, du côté des enfants les plus favorisés socialement, ce sont aussi des pratiques ludiques pourtant passablement communes, ordinaires – autrement dit, accessibles quel que soit le milieu social – qui peuvent faire l'objet d'efforts distinctifs. Mila lance par exemple à l'auxiliaire « Aline, regarde, je fais le toboggan ! », alors qu'elle glisse sur la rampe. Ainsi la propension à faire valoriser sa propre activité, au cours même de l'interaction, s'exprime-t-elle y compris lorsque cette activité n'est pas en soi remarquable.

---

<sup>5</sup> Les sites Internet à destination des professionnelles de la petite enfance en sont l'un des témoignages : cf. <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/lutter-contre-les-stereotypes-de-genre-des-la-petite-enfance> [Consulté le 22 août 2020].

Sur un plan plus général, ce sont enfin de « bonnes » attitudes enfantines à l'égard du collectif qui se voient mises en avant par les enfants eux-mêmes. Les enfants qui rangent avec zèle les jeux à la fin des activités – plutôt originaires des classes moyennes ou supérieures, et principalement des filles – sont enclins à s'autovaloriser : « On range tout ! », s'exclame par exemple Lou, tout sourire. De même, un enfant qui parvient à échanger de façon un peu durable avec un ou une camarade – ce qui est très valorisé par la crèche (comme lieu d'apprentissage de la sociabilité), mais demeure statistiquement rare ([Auteur], 2019) – insistera volontiers, par la parole, sur cette situation pratique distinctive : « Regarde, je joue avec Giulia ! » dit ainsi Nathan à l'auxiliaire, alors que les deux enfants ont à peine commencé à se lancer l'un l'autre des petites voitures colorées. Ce type d'observation n'est pas sans faire écho, remarquons-le, aux remarques de Chamboredon selon lesquelles les familles des classes moyennes et supérieures apprendraient spécialement à leurs enfants à respecter et à faire vivre les consignes des adultes *y compris en leur absence* (Chamboredon, 1971).

Bien sûr, la tendance à mettre en valeur des pratiques conformes auprès d'autrui est commune à de nombreux enfants. Cependant, ce sont bien les enfants d'origine sociale favorisée qui sont le plus en position de se valoriser, de se distinguer, pour deux raisons complémentaires. D'une part, j'ai déjà insisté sur ce point, ce sont ces enfants qui ont le plus de chance de se comporter spontanément d'une manière valorisable au sein de la crèche, compte tenu de la proximité sociale entre cette dernière et leur univers familial. D'autre part, ces enfants ont aussi plus souvent que les autres les compétences langagières pour s'engager dans des processus distinctifs. Cela est vrai tant du point de vue du nombre de mots connus et utilisés (l'observation naturelle des fréquences linguistiques confirme le net avantage des classes moyennes et supérieures sur ce plan, cf. Gilkerson, Richards, Warren *et al.*, 2017), que du point de vue de la capacité à prendre la parole face à un public, en particulier pour signaler sa situation particulière (je rejoins ici, à propos d'enfants encore plus jeunes, les conclusions de Lareau, 2003 et Calarco, 2011). Au final, en crèche, les enfants des classes moyennes et supérieures ont donc à la fois plus d'occasions et plus de moyens de se distinguer, anticipant ainsi, et peut-être même construisant déjà, une réalité sociologique bien documentée et théorisée pour des âges ultérieurs (Bourdieu, 1979 ; Coulangeon et Duval, 2013).

## **Dominer activement les autres : police des pairs et privatisation des règles**

Se distinguer, c'est certes déjà dominer les autres, dans la mesure où, par définition, on ne devient remarquable que par rapport aux autres – et virtuellement, à leurs dépens. Cela dit, l'exercice précoce de la domination sociale est sans doute encore plus sensible lorsque, au-delà des pratiques individuelles de promotion de soi, on considère certaines *interactions directes, observables* où la domination *s'exerce sur d'autres enfants*. Le quotidien d'une crèche offre de multiples occasions de voir comment certains enfants parviennent, déjà, à s'imposer concrètement aux autres, qu'il s'agisse de les contraindre d'arrêter leur activité en cours, ou plus positivement, de les forcer à s'engager dans certaines pratiques.

### *La police des pairs, ou comment se mettre du côté de l'ordre*

Commençons par souligner qu'il est a priori exclu, pour les enfants observés, de forcer leurs camarades en usant de moyens physiques. Des raisons matérielles, intrinsèques à la condition physiologique de petits garçons et de petites filles âgées de 2-3 ans, entrent en jeu : beaucoup semblent n'avoir pas assez de force ou de maîtrise corporelles pour contraindre qui que ce soit. Mais c'est avant tout la régulation stricte des violences physiques par la crèche qui explique cette situation. Tout enfant surpris en train de taper, pousser ou mordre se voit immédiatement repris par les auxiliaires, voire mis à l'écart s'il ou elle persiste. Des violences physiques peuvent certes avoir lieu en douce, à l'abri des regards, mais elles sont alors le plus

souvent signalées par les jeunes victimes (qui pleurent, crient, etc.), ce qui suscite là encore intervention, et rectification des pratiques. Concrètement, même les enfants disposés à obtenir des choses d'un de leur pairs (qu'il leur cède un jouet, par exemple) par la manière forte (physique) apprennent à leurs dépens que cette voie pratique est sans issue : le jouet arraché des mains est presque toujours restitué à son propriétaire initial, et des réprimandes voire des sanctions sont par ailleurs prévisibles.

Dans ces conditions, pour un enfant en crèche, s'imposer aux autres doit passer par des voies plus « douces ». Il s'agit, dans l'interaction, d'être capable de mettre en œuvre des moyens *symboliques* d'imposition, de mobiliser des mots, des phrases, un ton, qui fassent autorité sur les camarades. Mais quels sont ces moyens, exactement ? Comment y accéder ? Telles sont au fond les questions qui se posent à la pratique infantile, dès qu'elle cesse d'être individuelle, et dès qu'elle inclut, plus particulièrement, un effort pour dominer ses pairs.

Une réponse s'avère régulièrement trouvée du côté des adultes présents, les auxiliaires. Chargées de la régulation des comportements, ces dernières ne cessent en effet d'utiliser des formules, des injonctions, auxquels les enfants se plient, en règle générale. Les auxiliaires offrent ainsi un modèle de domination interactionnelle aux enfants, ces derniers étant susceptibles d'imiter leurs performances verbales, et d'en attendre des effets d'imposition similaires.

Cette logique d'imitation des adultes est très frappante dans toutes ces séquences ethnographiques que j'ai regroupées, dans mes notes d'observation, sous la rubrique *police des pairs*. Faire la police des pairs consiste pour un enfant à signaler de façon impérative à un camarade qu'il enfreint une règle de la crèche, implicite ou explicite. Il s'avère que ce type d'intervention infantile survient très souvent, non pas de façon spontanée, mais juste après une intervention similaire d'un adulte : l'enfant se contente alors de répéter (en mots, parfois en geste) la réprimande ou l'ordre de l'adulte, qu'il vient d'observer. Ainsi, lorsque Livia essaye de monter sur la haute pile de lits, rangés dans un coin de la pièce en dehors du moment de la sieste, l'auxiliaire qui la reprend – « Ça c'est dangereux Livia ! » – est immédiatement suivie par Ashanti (mère sans emploi, père peintre en bâtiment, issue de l'immigration camerounaise) : elle répète, mots pour mots, « Ça c'est dangereux Livia ! ». De même, si Chloé (mère réflexologue, père commercial) peut ordonner à une de ses camarades, excitée debout sur une petite table, « Tu dois descendre ! », c'est qu'elle vient d'entendre une auxiliaire signifier la même chose (« Tu descends ! », avait dit Céline). On peut encore citer Giulia (parents universitaires), qui, durant un repas, lance à son camarade Maxwell « Tu n'écoutes rien ! », juste après le « Parce que tu n'écoutes rien ! » prononcé par l'auxiliaire, au moment de confisquer son plateau repas à Maxwell (pour qu'il cesse de jouer avec sa nourriture). Ou encore ce cas où Mike (mère auxiliaire de vie) se met du côté de l'ordre en criant « Oh Jane !!! », après qu'une auxiliaire, Chantal, a lancé à Jane « Jane ! Ne renifle pas comme ça, demande à Chantal [de te moucher] ! ».

Comme le montrent les cas cités, ce genre d'intervention ne semble pas particulièrement situé socialement. Cela s'explique par le fait que ces interventions ne nécessitent pas de ressources sociales particulières, fonctionnant comme une barrière d'entrée. De fait, les mots requis sont en quelque sorte fournis sur le moment (par l'adulte – sachant qu'il est aussi possible, comme le fait Mike, de mimer seulement le ton impératif). Quant à la prise de parole (oser intervenir), fût-elle conflictuelle, elle paraît également préautorisée par l'adulte, qui a de fait ouvert les hostilités avec l'enfant ciblé.

Le caractère socialement généralisé de cette police des pairs tient, en outre, au fait que *tous* les enfants peuvent trouver un certain intérêt à exhiber leur propre conformité en dénonçant la non-conformité des autres – ce qui est d'autant plus facile que cette non-conformité est ici attestée par un adulte, et qu'il ne faut donc pas être capable de la repérer soi-même. Si la non-conformité est plus fréquente chez les enfants socialement les plus éloignés de la crèche (comme on l'a vu précédemment), sa dénonciation ne vient donc pas forcément des autres en-

fants (plus conformes), mais s'observe aussi bien chez les mêmes enfants des classes populaires. C'est le cas d'Ashanti et de Mike, dans les exemples que j'ai retenus. Pour donner un autre exemple, Aaron (mère sans emploi, père pompier, issu de l'immigration camerounaise), un des enfants dont la prise en charge est la plus difficile en crèche (il frappe régulièrement les autres, ne tient pas en place durant les activités, etc.), pratique paradoxalement très souvent la police des pairs. Je l'observe plusieurs fois lancer de sa voix forte des injonctions comme « On jette pas !! » (les jouets dans les bacs au moment de les ranger), « On pousse pas !!! » (dans les escaliers), etc. Cette sorte d'hommage du vice à la vertu peut s'interpréter comme une façon simple, pour lui, de se requalifier symboliquement, moralement. Il n'est pas toujours du mauvais côté de l'ordre local, puisqu'il le défend parfois, contre les autres enfants.

### *La privatisation des règles, ou comment mettre l'ordre de son côté*

Le problème avec la police des pairs, comme simple rappel à l'ordre des autres, est qu'elle ne sert pas directement l'action des enfants qui s'y livrent. Son horizon est le retour de l'ensemble du collectif enfantin à une règle commune (tout le monde doit s'asseoir, personne ne doit pousser, par exemple), et non pas la promotion d'un acte individuel (obtenir un objet, accéder à un espace, par exemple). Pour que cette situation change, pour que la référence à l'ordre serve la pratique individuelle, il faut que l'enfant soit en mesure de *privatiser les règles*, c'est-à-dire d'évoquer judicieusement les principes propres à l'ordre local en les rapportant spécialement à *son* action, *son* intention spécifiques (par exemple : obtenir un jouet d'un autre enfant en lui rappelant opportunément que, en crèche, il faut savoir prêter).

Sur ce point, les inégalités sociales resurgissent. Privatiser les règles réclame un effort d'élaboration symbolique, une confiance en soi, et des occasions pratiques qui ne sont pas données à tout le monde. Il faut être capable d'évoquer par soi-même l'ordre existant, au moment et à l'endroit opportuns, et non pas seulement attendre qu'un adulte s'exprime. Il faut ensuite ne pas se sentir gêné à *s'autoriser* de la règle, autrement dit assumer de la prendre comme point d'appui à un engagement personnel, assumer d'avoir avec elle un rapport immédiatement intéressé. Enfin, parce que toutes les interprétations des règles ne sont pas possibles, il faut se trouver dans une situation où ce qu'on veut faire, ou faire faire, s'accorde à peu près avec ce qu'il est requis de faire, du point de vue de l'ordre local légitime. Concrètement, un enfant qui veut ouvrir un placard fermé dans la section pourra difficilement s'autoriser de la règle du lieu (puisque cela est de toute façon explicitement interdit aux enfants). La règle, pour être heureusement mobilisée, ne peut pas frontalement s'opposer aux buts recherchés.

Garance (mère cadre, père ingénieur), qui est sans doute l'enfant s'exprimant le mieux et le plus facilement parmi mes jeunes enquêtés, est *la* spécialiste de la privatisation des règles. De manière générale, elle tire régulièrement partie de son avantage langagier pour imposer le cours de son action aux autres. Et cela passe entre autres par l'introduction fréquente, dans ses interactions avec ses pairs, de mentions relatives à des règles communes. Détaillons un exemple. Lors d'un bref jeu avec une camarade où il s'agit de se courir après pour s'attraper, Garance, n'appréciant pas d'avoir été un peu brutalement saisie par le bras, s'écrie soudain, sourcils froncés : « Arrête de pincer, c'est pas bien de pincer ! ». Pour prendre la mesure sociologique de ce genre d'intervention, il faut commencer par rappeler qu'on a affaire à une enfant encore très jeune – Garance n'a que 2 ans et 11 mois au moment de cette observation. Cela ne l'empêche pas de procéder efficacement, au cours de l'interaction, à deux opérations symboliques remarquables. Premièrement, elle retraduit la saisie de son bras par sa camarade en un « pincement », ce qui en fait un geste banni localement (au même titre que la morsure, par exemple). Deuxièmement, et surtout, plutôt que de s'en tenir à l'expression d'un refus (le « Arrête de pincer » initial), elle formule en plus une règle générale, morale : « C'est pas bien de pincer ». Ce n'est donc plus seulement en vertu du mécontentement personnel de Garance que

sa camarade doit changer de comportement. C'est désormais *au nom d'une règle impersonnelle, judicieusement rappelée*.

Dans le même ordre d'idée, lorsque Garance découvre que le livre qu'elle s'est mise à lire est abîmé, elle ne se contente pas de signaler cette situation, ou même sa déception. Elle déclare plutôt avec emphase à la camarade à ses côtés : « C'est pas possible de déchirer les livres ! Regarde !! ». Ce faisant, elle fait là encore de sa déception personnelle une affaire de principe, mettant en jeu la morale collective (« C'est pas possible »). Garance parvient ainsi à placer la règle de son côté. Elle l'était d'emblée objectivement, génériquement – car le goût, le respect pour les livres qui dominent à la crèche sont socialement situés du côté des familles des classes moyennes et supérieures, comme celle de Garance. Mais ici, elle le devient aussi subjectivement, particulièrement : Garance se sait, se sent, se déclare dans son bon droit en râlant, et invite sa camarade à reconnaître cette réalité.

De la même manière, j'ai pu observer Mila (parents entrepreneurs) dire « Tu tapes pas ! » à une camarade, alors que c'est elle qui prenait l'initiative de la frapper, agitant ses mains dans le vide. La camarade l'avait quant à elle vaguement bousculé, à l'évidence de façon involontaire. Dire publiquement, y compris en dépit des faits, de quelqu'un qu'il « tape » (comme de quelqu'un qu'il « pince ») permettait ici de disqualifier un comportement vécu comme importun, en en faisant une déviance claire, relative à une règle maintes fois répétée (les auxiliaires ne cessent de dire qu'« il ne faut pas taper »). Autre exemple, j'ai aussi été témoin d'une scène durant laquelle Chloé (mère réflexologue, père commercial), cherchant à s'approprier le petit xylophone que venait seulement de récupérer un de ses camarades, en venait à lui crier, tirant des mains sur l'instrument : « On a le droit, Owen !!! ». Ici, une pratique irrégulière (arracher des mains un objet) se trouvait carrément justifiée, au cours de l'interaction, par un « droit » anonyme – Chloé faisant sans doute vaguement référence à l'obligation de partager dans laquelle sont placés les jeunes enfants.

Ces pratiques sont certes encore rares, à la crèche. Mais on s'étonne de les observer à un âge si jeune, ce qui suggère que l'exploitation pragmatique des règles existantes, de « ce que confirment les institutions » (Boltanski, 2009), est une tendance se construisant précocement. Il s'agit aussi d'une tendance paraissant d'emblée sélective, socialement parlant. On est en effet surpris de constater qu'elle concerne d'abord des enfants placés, avant l'action, en situation structurellement dominante. Je n'ai pas observé d'enfants d'origine populaire se réclamer ainsi de règles, de principes généraux. Ils parlent certes moins de façon générale. Et lorsqu'ils le font, ils ne sont sans doute ni en mesure de, ni disposés à s'abstraire à ce point de leur situation pratique particulière, pour se réclamer d'une règle, qui serait indûment transgressée, ou au contraire heureusement respectée.

## **Conclusion**

La domination sociale se réalise dès les premiers moments de l'existence. Mais ce n'est pas seulement, comme l'ont magistralement démontré les travaux séminaux de Chamboredon, parce que ces moments sont d'emblée structurés par de grands rapports sociaux, en particulier ceux qui opposent les classes sociales, leurs habitudes éducatives, leurs définitions de l'enfance, ou plus concrètement les choses distinctives (comme les livres) qu'elles placent entre les mains de leurs enfants. C'est aussi, comme le révèle l'observation directe des pratiques enfantines, parce que *les très jeunes enfants eux-mêmes sont déjà conduits à exercer de petites dominations*, procédant de leurs positions, de leurs dispositions, et de leurs intérêts sociaux. L'exercice de cette domination passe, entre autres, par une activité symbolique singulière, et socialement sélective. Il s'agit, avant tout pour les enfants issus des classes sociales les plus favorisées (mieux armés, notamment, sur le plan du langage et de la prise de parole), de faire valoir leur ajustement à la « définition sociale de l'enfance » qui s'impose structurellement à tous (entre autres en

crèche), pour en faire la source d'une distinction émergente. Il s'agit aussi, pour ces enfants, d'introduire dans les interactions avec les autres des références intéressées aux règles, qui permettent quant à elles d'approfondir l'ajustement structural – quitte à faire, parfois, d'une déviance objective une manière supposée de s'ajuster différemment...

Il faut insister sur le fait que donner du poids, comme je l'ai fait, aux opérations symboliques individuelles des jeunes enfants ne signifie pas que l'on cède au subjectivisme et à l'abstraction (au sens d'une référence à des phénomènes qui seraient difficilement saisissables, parce que restant désincarnés). Ces opérations doivent être envisagées comme des pratiques sociales parmi d'autres, ne faisant pas nécessairement intervenir la pleine conscience et l'intérêt individuel bien compris, et mettant par ailleurs constamment en jeu l'ordre social existant – à la fois du point de vue de la forme générale des pratiques (qui dépend des positions sociales des enfants et des cadres interactionnels considérés), et du point de vue de leur contenu (qui fait intervenir des règles, des hiérarchies symboliques, bref des institutions léguées par la société). En d'autres termes, on peut être attentif à l'*agency* des enfants sans en faire des « acteurs », voire des calculateurs autonomes (comme le veut l'individualisme méthodologique, dont la sociologie de l'enfance s'est un temps réclamée, cf. Sirota, 2006), ou de petits chercheurs isolés (sur le mode de l'épistémologie génétique piagétienne, cf. Piaget, 1970).

Quant à l'abstraction, elle n'est absolument pas obligée, car les pratiques sur lesquelles j'ai insisté se traduisent aussi bien par des rétributions concrètes. Un enfant qui se distingue efficacement des autres (en crèche, comme particulièrement « bon mangeur », par exemple) recevra plus probablement un traitement quotidien singularisé (les auxiliaires seront davantage disposées, par exemple, à le prendre dans leur groupe au moment du repas). De même dans les interactions avec les pairs : être capable de mettre les règles de son côté, c'est finalement, très concrètement, avoir moins de chances d'être puni, ou plus de chances de faire sanctionner les autres à son profit (pour récupérer un jeu convoité, par exemple). De façon générale, si les enfants s'engagent tôt, et persévèrent, dans une activité symbolique parfois subtile – comme j'espère avoir contribué à le montrer – c'est bien qu'elle constitue l'un des rares moyens dont ils disposent pour modifier, ne serait-ce qu'à la marge, le sort qui leur est fait.

## Bibliographie

- BETTIE J. (2000). « Women without class : *chicas, cholas*, and the presence/absence of class identity ». *Signs : Journal of Women in Culture and Society*, vol. 26, n° 1, p. 1-34.
- BERNSTEIN, B. (2007) [1975]. « Classe et pédagogies : visibles et invisibles ». In Deauviau, J. et Ter-rail, J.-P. (éd.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 85-112.
- BOLTANSKI, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BOURDIEU P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement de goût*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- BOUVE C. (2001). *Les Crèches collectives: usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*. Paris: L'Harmattan.
- CALARCO J. (2011). « "I need help !" Social class and children's help-seeking in elementary school ». *American Sociological Review*, vol. 76, n° 6, p. 862-882.
- CALARCO J. (2014). « Coach for the classroom : Parents' cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities ». *American Sociological Review*, vol. 79, n° 5, p. 1015-1037.

- CHAMBOREDON J-C. (1971). « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet ». *Revue française de sociologie*, vol. 12, p. 335-377.
- CHAMBOREDON J-C. (1988). « Etude critique. La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situation d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 83, p. 83-124.
- CHAMBOREDON J-C. (1991). « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation ». *Enquête*, n° 6.
- CHAMBOREDON J-C. & PREVOT 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, p. 295-335.
- CHAMBOREDON J.-C. & FABIANI J.-L. (1977). « Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance, 1ère partie ; 2e partie ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, p. 60-79 ; n° 14, p. 55-74.
- COULANGEON P. & DUVAL J. (dir.) (2013). *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*. Paris : La Découverte.
- COURT M. (2010) *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris : La Dispute.
- DARMON, M. (2001). « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés et représentations*, n° 11, p. 515-538.
- DELALANDE J. (2014) « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner », *AnthropoChildren*, n° 4.
- GARCIA, S. (2014). « S'affirmer comme un professionnel compétent ? Les usages de la psychologie dans les crèches parentales par les éducatrices de jeunes enfants ». *Sociétés contemporaines*, n°95, p. 55-80.
- GILKERSON J., RICHARDS J.A., WARREN S.F., MONTGOMERY J.K., GREENWOOD C.R., OLLER D.K., HANSEN J.H., & PAUL T. (2017). « Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis ». *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 26, n° 2, p. 248-265.
- GOJARD S. (2006). « Changement de normes, changement de pratiques ? Les prescriptions alimentaires à destination des jeunes enfants dans la France contemporaine ». *Journal des anthropologues*, 106-107, p. 269-285.
- GOJARD S. (2010). *Le Métier de mère*. Paris : La Dispute.
- JAMES A. & PROUT A. (dir.) (1990) *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres : Falmer Press.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- LANCY D. (2012). « Unmasking children's agency ». *AnthropoChildren*, n° 2.
- LAREAU A. (2003). *Unequal childhoods : class, race and family life*. Berkeley : University of California Press.
- LIGNIER W. (2008). « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants ». *Genèses*, n°73, p. 20-36.
- LIGNIER W. (2012). *La Petite Noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. Paris : La Découverte.
- LIGNIER W. & PAGIS J. (2017) *L'Enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil.
- MARCHAND MONTANARO, G. (2013). *Travailler en crèche, un métier ?* Rennes : EHESP.

- MENNESSON C., BERTRAND J. & COURT M. (2016). « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques sportives enfantines ». *Sociologie*, vol. 7, n° 4, p. 393-412.
- MILLET M. & CROIZET J.-C. (2016). *L'Ecole des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.
- MONTANDON C. (1998). « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise », *Education et sociétés*, n° 2, p. 91-118.
- MONTMASSON-MICHEL, F. (2017). « Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique ». *Recherches en éducation*, n° 30, p.125-137.
- MOREL S. (2014). *La Médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- OCTOBRE S. & SIROTA R. (2021) « Penser les inégalités dans l'enfance » in *Inégalités culturelles : retour en enfance*, Paris : Presses de Sciences Po/Ministère de la Culture, p. 9-37.
- OCTOBRE S., DETREZ C., MERCKLE P. & BERTHOMIER N. (2010) *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture – DEPS.
- PIAGET J (1970). *L'Epistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- PLAS R. (2011). « La psychologie cognitive française dans ses relations avec les neurosciences. Histoire, enjeux et conséquences d'une alliance ». *Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 25, p. 125-124.
- SCHECHTER K. (2014). *Illusions of a future: psychoanalysis and the biopolitics of desire*. Durham : Duke UP.
- SIROTA R. (dir.) (2006). *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- STREIB J. (2011). « Class reproduction by four year olds ». *Qualitative Sociology*, vol. 34, n° 2, p. 337- 352.
- VAN DE VONDERVOORT J.W., AKNIN L.B. ; SLEVINSKY J. & HAMLIN J.K. (2018). « Selectivity in toddlers' behavioral and emotional reaction to prosocial and antisocial others ». *Developmental Psychology*, vol. 54, n° 1, p. 1-14.
- VAN ZANTEN A. (2009). « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants ». *Informations sociales*, n° 154, p. 80-87.
- VERBA, D. (2014). *Le Métier d'éducateurs de jeunes enfants. Un certain regard sur l'enfant*. Paris, La Découverte.
- ZARCA, B. (1999). « Le sens social des enfants ». *Sociétés contemporaines*, n° 36, p. 67-101.