

Enfances à l'école

Frédérique Giraud

Émulations - Revue de sciences sociales
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/giraud>

Pour citer cet article

Frédérique Giraud, « Enfances à l'école », *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.
DOI : 10.14428/emulations.029.01

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

Enfances à l'école

Frédérique Giraud¹

Des enfances, multiples et inégales, se construisent à l'école dès les premières étapes de la scolarité². Le constat que des inégalités sociales sont visibles sur les scènes scolaires dès l'entrée à l'école maternelle n'est pas nouveau et nombreuses sont les études qui ont travaillé à leur dévoilement (Joigneaux, 2009 ; Poullaec, 2010 ; Garnier, 2012). Des attentes familiales différenciées face à l'école et aux apprentissages, socialement construites, et des modèles d'instruction concurrents organisent la scène scolaire en plusieurs espaces hiérarchisés. En leurs seins, les objets d'attentions et d'investissements sont, en partie, différents et inégalement rentables. Certains cumulent des ressources culturelles, économiques, et morales pourvoyeuses de capitaux sur la scène scolaire, tandis que d'autres accumulent les « handicaps » ou les obstacles par rapport aux normes scolaires. Les pratiques langagières plus ou moins conformes aux exigences scolaires (Bernstein, 1975 ; Labov, 1978 ; Miller, 2001 ; Berthomier, Octobre, 2018), des rapports à l'écrit plus ou moins traversés par des motifs pédagogiques (Lahire, 1993, 2008 ; Terrail, 2013), des jeux choisis en vertu des acquisitions pédagogiques qu'ils doivent permettre (Vincent, 2001 ; Berthomier, Octobre, Facq, 2018), des pratiques culturelles inégalement légitimes (Détrez *et al.*, 2010 ; Mennesson, Juhle, 2012) constituent les conditions sociales de possibilité de trajectoires scolaires différenciées. Les propriétés sociales des élèves (leur origine sociale, mais aussi leur sexe, leur âge, ou encore leur origine géographique) structurent leurs carrières scolaires. Être élève à l'école s'apprend³ et cela s'apprend d'autant mieux que l'on peut y être préparé en amont de l'école. Si les familles envoient à l'école des enfants inégalement préparés à affronter les savoirs et les demandes scolaires (Gasparini, 2019), elles ne choisissent pas non plus les mêmes écoles (van Zanten, 2009), ni n'accordent leur intérêt aux mêmes savoirs. La fréquentation d'institutions scolaires différentes, par leur localisation (Oberti, 2007), leurs ressources, la composition sociale de l'équipe éducative et celle des élèves, confronte des enfants du même âge à des mondes scolaires différents. La prise en compte de la diversité pédagogique s'offrant aux parents et des choix s'y rapportant permet de donner à voir des écoles et des enfances qui ne se déroulent pas dans les mêmes mondes (Lahire, 2012). Le choix a été fait dans le dossier de confronter des points de vue, tant disciplinaires que géographiques, qui nourriront ces interrogations et les enrichiront.

¹ Maîtresse de conférences en sociologie à l'Université Paris-Descartes, CERLIS.

² L'enfance se construit à cheval entre plusieurs instances de socialisations complémentaires ou concurrentes : la famille, l'école (Mingat, 1991 ; Darmon, 2001), les pairs, les médias (Pasquier, 2002).

³ Ce qui permet de désigner la notion de « métier d'élève » (Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1995).

Le dossier ne remet pas sur le métier ces questions qui en constituent pour autant la toile de fond théorique. Adoptant une focale plus resserrée, ce numéro souhaite participer à la meilleure connaissance des modalités concrètes de socialisation des enfants au sein des institutions scolaires. Le dossier se situe à la confluence de la sociologie de l'enfance et de la sociologie de l'éducation. Il propose de pénétrer dans la « boîte noire » de l'école pour, à partir d'approches empiriques de type monographique, donner à voir et à comprendre les façons dont les acteurs des mondes éducatifs (enseignants et enseignantes essentiellement ici), façonnent par leurs pratiques et leurs représentations de l'enfance, des formes pédagogiques plurielles. L'enjeu est de contribuer à étudier les manières dont les institutions éducatives, différemment selon leurs caractéristiques et les pratiques concrètes des acteurs, pensent les enfants et par ce biais construisent des enfances plurielles et inégales.

L'enjeu de ce dossier est de rappeler, contre la tentation « naturalisante » du monde social, que la définition scolaire de l'enfance, comme un âge des apprentissages, n'est ni naturelle, ni unanimement partagée par les acteurs en charge de son instruction. Les professionnels de l'éducation des enfants ne partageant ni la même définition de ce que sont des enfants ou des élèves, ni les mêmes représentations de ce qu'ils devraient être capables de faire ou d'apprendre⁴, mettent en œuvre des pratiques hétérogènes. C'est pourquoi le mot enfances est proposé au pluriel : il s'agit bien de poser comme hypothèse de travail indépassable que « l'enfance n'est qu'un mot », à l'instar de Bourdieu qui démontrait que l'on ne pouvait parler de la jeunesse au singulier (1980). Le sociologue rappelle en effet que l'on ne peut raisonnablement regrouper sous un même vocable des jeunes qui n'ont rien de commun du point de vue de leurs origines sociales et de leurs *ethos* de classe. Dans son célèbre article, il attire également l'attention sur les luttes de classement qu'induit toute catégorisation du réel. Dans le cas de l'enfance, il faut prendre acte de « la manière dont l'enfant est constitué comme être à éduquer, comme objet d'éducation » (Thin, 1998 : 31-32). La place accordée aux enfants dans les familles et les sociétés occidentales contemporaines a, comme l'a montré Philippe Ariès, considérablement évolué pour progressivement laisser émerger une représentation de l'enfance comme âge des apprentissages entre les XV^e et XVII^e siècles (Ariès, 1973 ; Court, 2017 : 7-34).

1. Des définitions scolaires de l'enfance : ritualisation et normalisation

S'intéresser aux enfances à l'école nécessite de rappeler que la définition scolaire de l'enfance est le résultat d'une construction socio-historique. Dès le Moyen Âge, des trai-

⁴ Celles-ci s'enracinent dans des trajectoires sociobiographiques, scolaires et professionnelles dont le sociologue doit rendre compte en portant son attention à la genèse des catégories de perception, de la « vocation » enseignante (Giraud, Moraldo, 2018), à la fabrication des identités enseignantes. Il faut à la fois retrouver les conditions sociales de différenciation des représentations de l'enfance comme un temps social et catégorie d'action éducative et des pratiques portées par des acteurs aux parcours socialement situés.

tés se sont consacrés à l'éducation des enfants (Lett, 1999). Cette période de la vie s'est progressivement affirmée comme un temps social scolaire, c'est-à-dire un temps socialement contraint où l'enfance est appréhendée comme un « objet pédagogique ». Elle devient un « âge particulier occupant une position déterminée dans le cursus scolaire et [l']objet d'une action pédagogique spécifique » (Chamboredon, Prévost, 1973 : 295). Des travaux se sont régulièrement appliqués à la mise en évidence des normes éducatives qui structurent la socialisation scolaire des enfants (Plaisance, 1999 ; Leroy, 2017). Regarder l'enfance depuis l'intérieur de l'institution scolaire comme y invite le dossier permet de porter son attention sur cette définition scolaire de l'enfance, qui sans être unique, repose sur une trame commune, la forme scolaire (Vincent, Lahire, Thin, 1994). La notion de « forme scolaire » permet de caractériser cet « ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation » (*Ibid.* : 39).

Le singulier proposé dans l'expression « à l'école » vise à désigner le processus d'institutionnalisation de la forme éducative scolaire, qui n'est évidemment pas en lui-même unique mais pluriel. Considérer les enfances à l'école consiste donc à s'intéresser à cette définition sociale du mode scolaire de prise en charge éducative. Elle suppose de mettre au jour les définitions concurrentes de l'enfance qu'engagent les professionnels éducatifs. Elles sont porteuses d'attentes en termes de compétences et de savoir-être scolaires, qui ne convergent pas « naturellement » avec celles des parents, ni avec celles des autres acteurs en charge de l'éducation des enfants. L'école comme institution peut ainsi apparaître comme un lieu où se rencontrent des intérêts particulièrement variés, qui ne se limitent pas, en particulier, au registre scolaire. Prendre pour objet d'étude les enfances à l'école doit précisément permettre de « comparer des structures différentes et donc diverses cultures professionnelles face à des enfants de même âge » (Brougère, 2015 : 63) afin de « montrer comment ces cultures et valeurs professionnelles définissent l'enfant et l'action dont il est le destinataire, comment des enfants du même âge et leur prise en charge sont pensés de façon différenciée » (*Ibid.* : 64). Les articles interrogent ainsi les conditions de la socialisation des enfants à l'école en s'intéressant aux manières socialement situées de faire classe, de comprendre les exigences institutionnelles et de vivre les relations pédagogiques compte tenu des représentations des enfants, de l'enfance et des élèves portées par les acteurs éducatifs.

2. Du « curriculum formel » au « curriculum réel » : des compréhensions différenciées de l'enfance

Dans ce dossier, les articles de Patricia Legris, Christophe Joigneaux et celui de Catherine Amendola, Sandrine Angéloz Huguenot et Marie Jacobs s'inscrivent dans

une perspective consistant à appréhender l'école comme une institution socio-historiquement construite, résultat d'un processus d'affirmation de l'école comme institution centrale et légitime en matière de travail éducatif. Les auteurs interrogent les pratiques enseignantes en montrant le hiatus existant entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles et font apparaître des « logiques d'acteurs » dépendantes de leur « définition de la situation » (Waller, 1932).

C'est l'affirmation historique de l'école comme espace de scolarisation et la définition de ses fonctions d'encadrement scolaires, plus ou moins proches de préoccupations hygiénistes, que dévoile Patricia Legris à partir de l'exploitation des archives parisiennes des écoles maternelles des années 1950 aux années 1990. L'auteure montre comment par l'intermédiaire de l'école, il s'est agi de transmettre des normes de vie et d'hygiène autant que des savoirs scolaires. Progressivement cependant, les attentes scolaires vis-à-vis des enfants se font plus denses, délaissant la définition de l'élève de maternelle comme un « tout petit aux besoins spécifiques ». Cette évolution ne se fait pas sans heurts. L'auteure montre comment dans les années 80, certaines enseignantes des écoles parisiennes étudiées résistent aux demandes de scolarisation qu'elles jugent trop précoces. Les interprétations divergentes des missions de l'école sont également au centre de l'article de Christophe Joigneaux. À partir de l'analyse des inflexions des programmes de 2015 sur la question du jeu à l'école maternelle, l'auteur souligne comment des définitions concurrentes de l'enfance, l'une plaçant le curseur sur l'autonomie comme matrice des apprentissages, l'autre privilégiant l'approche transmissive explicitement didactique, s'entrechoquent parfois jusqu'au cœur de la classe. L'observation des modalités concrètes de l'exercice professoral au sein de la classe permet de mettre au jour la traduction qu'opèrent les agents éducatifs des normes professionnelles, des programmes et des compétences de leurs élèves.

Catherine Amendola, Sandrine Angéloz Huguenot et Marie Jacobs s'interrogent sur les effets de la redéfinition des âges scolaires en Suisse avec l'instauration d'une obligation scolaire dès l'âge de quatre ans. Pour analyser les effets de cette évolution du contexte d'exercice de la forme scolaire, les auteures mènent une analyse des représentations des professionnels en charge de l'encadrement des enfants entre quatre et six ans, c'est-à-dire d'enfants « entrant dans la scolarité », par questionnaire. Elles montrent que le « devenir élève » sanctionné par cette évolution engage une diminution de la place accordée au jeu libre et initié par l'enfant, et se traduit dès lors par une utilisation croissante de moyens propres à la forme scolaire. Cependant, les connaissances et compétences attendues varient d'un enseignant à l'autre et ce sont bien souvent des attentes plurielles qui se superposent, structurées par les dispositions des enseignants et leurs parcours antérieurs. Les représentations de l'enfance influencent les types des rapports pédagogiques engagés avec les élèves, c'est-à-dire les manières de faire, de construire des situations d'apprentissages et des savoirs constitués. Classiquement, la sociologie de l'éducation envisage ces variations comme une source possible de production ou au contraire de réduction des inégalités scolaires. Regardant du côté des

agents sociaux en charge de l'activité d'éducation, elle s'interroge sur les cultures professionnelles engagées dans l'appréciation et la « traduction » des politiques éducatives (Akrich, Callon, Latour, 2006). Faisant travailler des représentations du métier et des compétences qui lui sont associées, l'évolution de la professionnalité que cette réforme porte peut générer des tensions entre des logiques d'action référées à des principes de justice concurrents (Boltanski, Thévenot, 1991).

Du point de vue de la confrontation des enseignants, débutants ou non, avec les représentations qu'ils construisent de l'enfance et des élèves, l'école maternelle se révèle particulièrement intéressante à questionner. Elle fait en effet apparaître le rôle de traducteur joué par les professeurs qui bricolent et adaptent les normes officielles selon leurs représentations du public scolaire et des conditions d'exercice de leur métier. L'entrée dans la carrière enseignante des fonctionnaires étudiants stagiaires représente un moment particulièrement propice pour l'observation sociologique de l'évolution des normes professionnelles entre le moment de leur constitution et l'entrée en classe. L'article de Michaël Bailleul et Sylvain Obatjek permet ainsi de mettre en évidence la façon dont ces représentations sont l'objet de redéfinitions à l'épreuve de la classe, qui peuvent être vécues comme un « choc » (Huberman, 1989). Leurs attentes et catégories de perception sont tour à tour mises à l'épreuve et réajustées par la confrontation aux processus d'apprentissages des « enfants pas encore élèves » dont ils ont la charge. Contribuent à ce processus de différenciation des expériences des nouveaux enseignants les curricula engagés par les structures de formation, leurs contextes institutionnels d'affectation, les relations avec les encadrants et leurs dispositions biographiques antérieures. Les auteurs confirment dès lors l'intérêt de mettre au jour les dissonances et tiraillements naissant des premières confrontations au terrain, lors des stages en responsabilité et des premières années de titulaire (Broccolichi, Joigneaux, Mierzejewski, 2018), pour rendre compte des pratiques professionnelles concrètes et du processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants.

3. L'école comme lieu d'apprentissages et de socialisations inégales

L'enfance scolaire est une enfance ritualisée. « Désigner l'école comme un espace fortement ritualisé n'est ni nouveau, ni original » (Blanc, 1986 : 407) mais permet de rappeler la manière dont la forme scolaire imprègne les individus à l'école et hors de l'école. Sans préjuger des effets de l'institution scolaire sur les élèves qu'elle encadre, force est de faire l'hypothèse qu'en tant qu'institution son rôle dans la socialisation des enfants est majoritaire⁵. Agence de socialisation parmi d'autres, l'école n'en est pas moins particulièrement enveloppante dans de nombreuses dimensions de la vie des élèves. Si elle est porteuse d'attentes scolaires, elle définit également des compétences

⁵ La prise en charge scolaire de l'instruction est aujourd'hui prédominante, la scolarisation s'étant imposée comme le mode éducatif le plus légitime, son contournement est donc peu probable statistiquement.

interactionnelles, exige des savoir-être et produit ce que Bourdieu appelle des effets d'intégration culturelle (2007 [1967] : 40). S'y fondent des amitiés, s'y apprennent des rites d'interaction (Delalande, 2001, 2009), s'y fabriquent des manières de comprendre le monde social et de s'y projeter (Lignier, Pagis, 2017).

Isabelle Rigoni s'empare de cette question en se demandant comment dans un contexte de forte mixité culturelle et linguistique se structurent les sociabilités entre élèves migrants allophones et élèves de classe ordinaire dans des contextes d'écoles élémentaires (6-11 ans) hétérogènes socialement. L'institution scolaire apparaît comme un lieu propice aux amitiés, les acteurs éducatifs jouant ici un rôle de « médiation » dans l'organisation de ces sociabilités. Mais ce sont plus largement la façon dont les politiques définissent des catégories d'actions éducatives et délimitent les contours de l'inclusion scolaire des élèves nouvellement arrivés qui orchestrent ces espaces de socialisation. Maïtena Armagnague et Simona Tersigni interrogent également les conséquences organisationnelles et pédagogiques pour les équipes éducatives des modalités institutionnelles de définition de l'enfance puisqu'elles prennent pour objet d'analyse la catégorie « allophone ». Véritable marqueur social, celle-ci catégorise les enfants plus qu'elle ne permet un traitement différencié susceptible de favoriser leur intégration scolaire et la réduction des inégalités.

C'est précisément la question de la fabrication scolaire des inégalités à laquelle s'attelle Clémence Perronnet. Elle s'intéresse à la construction des rapports aux sciences d'une cohorte d'enfants de CM1-5^e d'un quartier populaire de Lyon participant à un dispositif d'éducation aux sciences et à l'égalité entre les sexes, *Tous égaux devant les sciences*. Alors même que celui-ci ambitionne de changer leurs représentations sur le genre des sciences et de valoriser l'égalité devant les sciences, le protocole ne parvient pas à modifier ces dernières. Il semble participer à la naturalisation des compétences et difficultés par l'intermédiaire des pratiques mises en œuvre par les enseignant·e·s et éducateur·trice·s. Ainsi l'auteure démontre que « le contenu des ateliers produit bien malgré lui des représentations des sciences excluantes pour les filles et les enfants issus des classes populaires ». L'école fonctionne (encore) comme une instance reproductrice d'inégalités sociales et genrées. Les conditions de scolarisation participent donc à la construction différenciée des enfants et à la coexistence de mondes enfantins pluriels.

L'instauration d'un cadre scolaire et par là-même la mise en forme scolaire de l'enfance est précisément ce que contestent certains parents au centre de l'enquête de Pauline Proboeuf qui ont choisi de pratiquer l'instruction en famille, par opposition au système scolaire et à ses contraintes. Si la scolarisation s'est imposée et reste aujourd'hui encore la forme prépondérante et généralisée d'éducation, des stratégies de contournement au sein et en dehors du système scolaire « classique » émergent (Viaud, 2017). Il s'agit pour ces parents de penser l'éducation de leurs enfants autrement que sur le modèle scolaire, celui-ci étant remis en cause notamment pour les valeurs qu'il transmet. Comme le note Daniel Thin, « l'enfant scolarisé est pris en charge à chacun des instants de sa vie scolaire. Il est soumis à un emploi du temps strict, fortement

structuré, dans lequel peu de place est laissée à des activités libres, non réglées » (1998 : 26). Or les valeurs transmises par l'école, morales, alimentaires, culturelles, peuvent entrer en contradiction avec les valeurs familiales. La confrontation entre « normes familiales » et « normes scolaires » est pensée comme inconciliable et dangereuse, ce qui invite à poursuivre l'analyse des effets de la stratification sociale dans la genèse des dispositions parentales qui permettent de se sentir compétent, disponible et légitime pour déployer l'IEF.

Tandis que les enquêtés de Pauline Proboeuf remettent en cause le « mode didactisé de transmission » (Rey, 2011), à l'inverse, ceux d'Émilie Ponceaud, veulent plus d'école. L'auteure, pleinement ancrée dans son terrain, met en évidence qu'en Inde du Sud, pays dont la tradition scolaire peut sembler éloignée des sociétés occidentales, l'attente scolaire des parents est forte. Le souhait affiché de faire sanctionner scolairement des formes d'apprentissages laissées jusque-là en dehors de l'espace scolaire, en valorisant les apprentissages les plus rentables scolairement ou distinctifs (activité montessorri), trouve ses raisons d'être dans la socialisation anticipatrice de parents de classes moyennes en ascension sociale. L'auteure se place du côté des enseignantes du préscolaire en montrant comment elles tentent de se conformer aux attentes des parents tout en tirant parti des contraintes de l'espace au sein duquel elles enseignent. Elles se trouvent confrontées à des locaux qu'elles doivent « scolariser » : inscription des lettres et frises numériques au mur, utilisation d'espaces alternatifs pour les activités de psychomotricité du fait de l'exiguïté des locaux. Dans sa conclusion, Pascale Garnier dresse un panorama d'ensemble du dossier et offre une mise en perspective méthodologique qui permet de rappeler la nécessité de saisir les activités enseignantes au plus près des pratiques par le jeu combiné des méthodes ethnographiques.

Conclusion

L'école se caractérise par la pluralité des normes et des situations qui l'organisent. Cadre institutionnel concret, historiquement et géographiquement construit, l'école est ancrée dans une société ou une culture particulières et prend des formes plurielles. Lieu de vie et de socialisation hebdomadaire des enfants et des personnels qui y travaillent, elle participe intensément et précocement à la genèse de façons de voir et de penser des enfants par l'intermédiaire des acteurs éducatifs qui donnent à voir des comportements, de compétences, des goûts. Si l'école « produit » ainsi une certaine vision de l'enfance, c'est parce qu'elle est investie de la mission d'éduquer les enfants et scolarise encore aujourd'hui la grande majorité des enfants en âge d'être instruits. Les élèves y forment des manières de voir et d'agir en fonction des différentes relations sociales qu'ils y nouent et des (ré)actions des différents « autres significatifs » qui les socialisent.

Pour analyser les institutions éducatives comme des instances de socialisation, à l'origine de manières de penser, de vivre et d'agir, elles doivent être étudiées de l'intérieur en donnant à voir les représentations, les attentes, les pratiques de ceux qui la fabriquent au quotidien : les élèves eux-mêmes, les professeurs, l'équipe éducative au

sens large. Si la figure des enseignants est la plus représentée dans le dossier, les interrogations soulevées à leur niveau trouveraient un complément utile dans l'analyse des équipes éducatives au sens large : directeur et directrice d'école, binôme ATSEM⁶/enseignant-e (Garnier, 2010), mais aussi l'analyse de leurs interactions. De même serait-il nécessaire de mettre en évidence la façon dont les enfants eux-mêmes⁷ se représentent l'école comme un lieu d'apprentissages, de jeux et/ou de sociabilités.

Bibliographie

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (2006), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines de Paris.
- ARIÈS P. (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil (« Points histoire »).
- BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.
- BERTHOMIER N., OCTOBRE S. (2018), « Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe », *Culture études*, vol. 2, n° 2, p. 1-20.
- BERTHOMIER N., OCTOBRE S., FACQ F. (2018), « La primo-socialisation culturelle durant la première année de la vie à travers l'enquête ELFE », *Revue de l'OFCE*, vol. 156, n° 2, p. 43-76.
- BLANC D. (1986), « L'école, les rituels et la lettre », *Ethnologie française*, n° 4, p. 407-412.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU P. (1980), « La jeunesse n'est qu'un mot », *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, p. 143-154.
- BOURDIEU, P. (2007) [1967], « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, repris dans J.-P. TERRAIL et J. DEAUVIAU (dir.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute (« L'enjeu scolaire »), p. 17-42.
- BROCCOLICHI S., JOIGNEAUX C., MIERZEJEWSKI S. (2018), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Arras, Artois Presses Université.
- BROUGÈRE G. (2015), « Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles », *Revue française de pédagogie*, vol. 190, n° 1, p. 63-74.
- CHAMBOREDON J.-C., PRÉVOT J. (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonction différentielle de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 4, p. 295-335.

⁶ Les ATSEM sont des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, chargés d'assister les enseignants dans les classes maternelles ou les classes à section enfantine.

⁷ Ce qui suppose de s'interroger sur les conditions méthodologiques permettant d'enquêter à hauteur d'enfant (Lignier, 2008).

- COURT M. (2017), *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte (« Repères »).
- DARMON M. (2001), « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, n° 11, p. 515-538.
- DELALANDE J. (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- DELALANDE J. (2009), « Chapitre 5. La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantines », in G. BROUGÈRE (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 69-80.
- DÉTREZ C., OCTOBRE S., MERCKLÉ P., BERTHOMIER N. (2010), *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, La Documentation française.
- GASPARINI R. (2012), « Le doudou à la maternelle : un "objet transitionnel" privé dans un monde scolaire public », *Revue française de pédagogie*, vol. 4, n° 181, p. 71-82.
- GARNIER P. (2010), « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, n° 1, p. 101-119.
- GARNIER P. (2012), « La maternelle et les inégalités sociales. Retour sur 40 ans d'enquêtes statistiques », *Diversité*, n° 170, p. 67-73.
- GASPARINI R. (2019), « Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement ? », *Recherches en Éducation*, n° 35, p. 38-49.
- GIRAUD F., MORALDO D. (2018), « Conditions, incorporation et envers de la vocation », *Sciences sociales et sport*, vol. 12, n° 2, p. 9-18.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010), *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, vol. 86, p. 5-16.
- JOIGNEAUX C. (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 17-28.
- LABOV W. (1978), *Le Parler ordinaire*, Paris, Minuit.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil (« La couleur des idées »).
- LETT D. (1999), « L'éducation et les conceptions pédagogiques au Moyen Age », *Recherches et Prévisions*, n° 57-58, p. 85-89.
- LEROY G. (2017), « L'enfant-objet de préoccupations hygiéniques : évolution d'une figure de l'enfant dans les textes officiels de l'école maternelle française (19^e-20^e siècles) », *Canadian Bulletin of medical history*, vol. 34, n° 1, p. 42-63.

- LIGNIER W. (2008), « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, n° 73, p. 20-36.
- LIGNIER W., PAGIS J. (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil (« Liber »).
- MENNESSON C., JUHLE S. (2012), « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, n° 99, p. 109-128.
- MILLER P. (2001), « Narrating Transgression in Longwood: The Discourses, Meanings, and Paradoxes of an American Socializing Practise », *Ethos*, vol. 29, n° 2, p. 159-186.
- MINGAT A. (1991), « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 47-63.
- OBERTI M. (2007), *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po (« Sociétés en mouvement »).
- PASQUIER D. (2002), « Les "savoirs minuscules" Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe », *Éducation et sociétés*, vol. 10, n° 2, p. 35-44.
- PERRENOUD P. (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, Éditions Sociales Françaises.
- PLAISANCE E. (1999), « L'école maternelle en France : normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale. Une analyse de la situation en milieu urbain », *Recherches et Prévisions*, n° 57-58, p. 31-44.
- POULLAOUËC T. (2010), *Le Diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute.
- REY B. (2011), « Travail enseignant et transmission scolaire », *Recherches en éducation*, n° 10, p. 34-44.
- SIROTA R. (1993), « Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, vol. 104, p. 85-108.
- TERRAIL J.-P. (2013), *Entrer dans l'écrit : tous capables ?*, Paris, La Dispute.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VAN ZANTEN A. (2009), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- VIAUD M.-L. (2017), « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives », *Spécificités*, vol. 10, n° 1, p. 119-148.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT S. (2001), *Le Jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.
- WALLER W. W. (1932), *The Sociology of Teaching*, New York, J. Wiley & Sons.